



Instituto Superior Ciências Educativas

Departamento de Educação

A relevância das Artes Visuais para o Jogo Dramático com um grupo de crianças de 3 e 4 anos

Leila Filipa Costa Ramos

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora;

Professora Doutora Eva Corrêa, Instituto Superior de Ciências Educativas

abril, 2018

Ramada



Instituto Superior Ciências Educativas

Departamento de Educação

**A relevância das Artes Visuais para o Jogo Dramático com
um grupo de crianças de 3 e 4 anos**

Leila Filipa Costa Ramos

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:
Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas
Coorientadora;
Professora Doutora Eva Corrêa, Instituto Superior Ciências Educativas

abril, 2018

Ramada

“O maior educador não é o que controla, mas o que liberta.
Não é o que aponta os erros, mas o que os previne.
Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir.”

Augusto Cury

Agradecimentos

A aquisição deste grau acadêmico transforma-se agora em mais uma etapa vencida que exigiu força e dedicação incansáveis pelo sonho agora concretizado. As pessoas a quem devo agradecer, são muitas, pelo apoio, pela amizade, pela cumplicidade, conforto e alento, por todos os contributos importantíssimos para quem trilha um caminho que, sem eles, demora a ser percorrido. Embora nem todas nomeadas, a todos reservo o meu enorme afeto e especial agradecimento.

À professora Celeste Rosa agradeço pelo conhecimento científico transmitido, por atender às dificuldades sentidas.

À professora Eva Corrêa, pelo conhecimento, pela exigência e principalmente pela conduta da sua prática fazendo-me também a mim refletir na sua área.

A todos os professores que fizeram parte deste percurso e ainda ao Instituto Superior de Ciências Educativas pela oportunidade de realização de um sonho.

Às minhas colegas de curso e agora amigas, Cátia Henriques pela sua sabedoria e amabilidade, à Célia Bernardo e finalmente às companheiras de noites de estudo, pelo elo de energia que nos uniu, à Ana Jesus, Sofia Mena e Raquel Simões.

Aos meus antigos colegas e amigos do “Fernão” Joana, Carmem, Paula e Branco, pela amizade e pelo que me ensinaram sobre a reciprocidade entre a criança e educador.

À Educadora Patrícia Santos por “incomodar” no melhor sentido as suas crianças e por me ter dado a oportunidade de aprender tanto com ela, de me transmitir a energia que a move e por se mostrar incondicionalmente disponível.

A todas as crianças que tive o prazer de conhecer, a tantas gerações que passaram por mim e que semearam experiências inesquecíveis e que mais tarde as colhi como grandes aprendizagens.

Ao meu namorado Fábio por acreditar nas minhas capacidades e competências.

Por último, mas para mim a mais importante, à minha família que me educou, que me fez crescer com sonhos e projetos, principalmente à minha mãe, à grande mulher que, desde cedo me incentivou para seguir rumo à educação, por me transmitir valores que me fizeram crescer enquanto pessoa. Ao meu pai, pelo carinho. À minha irmã Sara que apesar das inúmeras “bulhas” acompanhou-me sempre neste longo percurso. E finalmente à minha avó “mocha”, guardo-a no coração e na memória como as melhores lembranças, uma infância, uma vida repleta de experiências maravilhosas e amor.

Resumo

A presente investigação, realizada no âmbito do curso de Mestrado de Educação Pré-Escolar, foi desenvolvida com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

O tema deste relatório propõe evidenciar a Relevância das Artes Visuais para o Jogo Dramático, ambos subdomínios da Área da Expressão e Comunicação. Para a realização deste estudo, recorreu-se à Investigação sobre a própria prática, seguindo uma abordagem qualitativa.

A identificação da problemática em contexto de Prática Pedagógica do ano letivo 2016/2017 foi selecionada em momentos de projeto. Já em contexto de Prática Pedagógica do ano letivo 2017/2018 manteve a mesma problemática pois o grupo de crianças dominava o “Faz de conta”, mas tinha dificuldade em expandir-se para o jogo dramático. Consequentemente, em momentos de projeto e, atendendo às necessidades do grupo, promovi aprendizagens de comunicação recorrendo ao jogo dramático.

Após a triangulação dos dados recolhidos, atento que a realização das atividades revelou-se bastante significativa para as crianças e até mesmo para mim, proporcionando aprendizagens anteriormente desconhecidas relativamente ao início do jogo dramático, tendo em conta a faixa etária do grupo de crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Artes Visuais, Jogo Dramático e Projeto

Abstract

The present research, carried out within a scope of Master's Degree in Preschool Education, it has been based in a group of 25 children, between the age of three and four years old.

The subject of this report aims to highlight the importance of Visual Arts for the Dramatic Play both subdomains fields of Expression and Communication. To elaborate this study a investigation on own practice was conducted following a qualitative approach.

The problematic identification in the context of Pedagogical Practice of the school year 2016/2017 has been selected in different moments of the project. Concerning to Pedagogical Practice of the school year 2017/2018, the same issues were raised, as the group of children dominated make-believe activities, but had difficulty in extending to Dramatic Play.

After data triangulation, I have acknowledged the importance of the activities for each child and also for myself; the activities have promoted learning previously unknown before the beginning of Dramatic Play, by having in consideration the age group of each child.

Keywords: Preschool Education, Visual Arts, Dramatic Play and Project.

Abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionado

MEM- Movimento de Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract	III
Abreviaturas	IV
Índice de quadros	VII
Índice de figuras	VIII
Índice de apêndices.....	X
Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1.Conhecimento pedagógico geral da educação pré-escolar em Portugal	3
2.1.1.Princípios e fundamentos da pedagogia para a Infância	4
2.2.Aprofundamento da Área Temática	7
2.2.1.Domínio da Educação Artística	7
2.2.2.Subdomínio das Artes Visuais	7
2.2.3.Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	10
3.Contexto socioeducativo de PES II e PES III	15
3.1.Caraterização da Instituição.....	15
3.2.Tipologia dos grupos.....	15
3.3.Composição dos agregados familiares	16
3.4. Situação Profissional das famílias	17
3.5.Caracterização dos grupos	18
3.6. Caracterização do ambiente educativo	19
3.6.1. Dimensão espacial.....	20
3.6.2.Dimensão temporal	25
3.6.3.Dimensão relacional	27
4.Metodologia	28
4.1.Opções metodológicas	28
4.2.Participantes	32
4.3.Desenho de Investigação.....	34
4.4.Técnica de Recolha de dados.....	35
a)Observação participante	35
b)Registo fotográfico.....	35

c)Notas de campo.....	36
d)Registo áudio/vídeo	36
e)Documentação	37
f)Entrevistas.....	37
g)Grelhas de avaliação	38
4.5.Cronograma de Investigação	39
5.Plano de ação.....	40
5.1.Princípios Orientadores da Intervenção Educativa.....	41
5.2.Objetivos do plano de ação.....	44
5.3.Justificação do plano de ação	45
5.4.Teia do plano de ação do contexto de PES II	46
5.5.Teia do plano de ação do contexto de PES III	47
6.Apresentação e discussão dos resultados obtidos.....	48
6.1.Estratégia 1-Projeto “Outono”	48
6.2.Estratégia 2-Projeto “Carochinha”	56
6.3.Resultados das potencialidades interdisciplinares na criação de projetos.....	66
6.3.1.Resultados de desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas	72
7.Conclusões.....	81
8.Referências Bibliográficas.....	83
9.Apêndices.....	86

Índice de quadros

Quadro 1-Nº de crianças por idade e sexo PES II	16
<i>Quadro 2-Nº de crianças por idade e sexo PES III</i>	<i>16</i>
Quadro 3 -Tipologia familiar PES II	17
Quadro 4- Tipologia familiar PES III	17
Quadro 5- Áreas da sala	22
Quadro 6- Horário letivo do contexto PES II	25
Quadro 7-Horário letivo do contexto de PES III	25
<i>Quadro 8- Resultados criança D.B</i>	<i>73</i>
Quadro 9- Resultados criança J.M.	74

Índice de figuras

Figura 1-Situação profissional das famílias do contexto de PES II.....	17
Figura 2-Situação profissional das famílias do contexto de PES III-.....	18
Figura 3- Planta da sala do contexto de PES II	21
Figura 4-Planta da sala de PES III	21
Figura 5-Mapa das presenças	24
Figura 6-Mapa das Tarefas	24
Figura 7-Mapa das Regras do grupo	24
Figura 8-Diário de grupo	24
Figura 9- Procura de folhas na rua	49
Figura 10- Identificação das cores das folhas de outono	49
Figura 11- Desenhos do diário de bordo	50
Figura 12- Pinturas das crianças (cores das folhas do outono)	50
Figura 13- Observação das árvores	51
Figura 14- Pintura à vista das árvores do recreio	51
Figura 15- Experiência (simulação árvore de folha permanente e caduca)	52
Figura 16- Cartaz informativo do projeto	52
Figura 17- Construção dos fatos de árvore	53
Figura 18- Preparação e Comunicação do projeto do outono	54
Figura 19--Ida ao recreio para observação das árvores (após comunicação)	54
Figura 20- Construção das árvores em 3D	55
Figura 21- Divulgação do projeto (exposição)	55
Figura 22- Representação da História "Os três porquinhos" realizada pela estagiária	56
Figura 23- Leitura de informações sobre os animais do projeto	59
Figura 24- Pintura das colheres de pau (fantoques)	60
Figura 25- Registo e contagem do número de letras do nome de cada animal	60
Figura 26- Registo escrito dos animais	61
Figura 27- Construção dos fantoches	62
Figura 28- Registo escrito das palavras, letra em cada círculo	63
Figura 29- Colagem das legendas	63
Figura 30- Cartaz informativo do projeto	63
Figura 31- Pintura dos cenários	64
Figura 32 Teatro de fantoches e respetivos autores do projeto -.....	65
Figura 33- Exposição do projeto no corredor da Instituição	65
Figura 34- D.B. a pintar, projeto "Outono"	69
Figura 35- D.B. e J.M. a pintar, projeto "Carochinha"	69

Figura 36-Representação dos projetos	71
Figura 37- Reutilização dos materiais (cartão e colher de pau), resultando nos fatos de árvores e fantoches	72
Figura 38- D.B. e J.M. pintar com concentração -	75
Figura 39- J.M. a recortar pelo contorno	76
Figura 40-D.B. a recortar concentrado-.....	76

Índice de Apêndices

Apêndice A- Autorização Encarregados de Educação	86
Apêndice B-Planificação Projeto Outono	87
Apêndice C-Planificação Projeto Carochinha	91
Apêndice D-Guião da Entrevista às Crianças	95
Apêndice E- Guião da Entrevista à Educadora Cooperante.....	96
Apêndice F-1ª Entrevista à criança D.B.	97
Apêndice G-1ª Entrevista à criança J.M.	98
Apêndice H-2ª Entrevista à criança D.B.	99
Apêndice I-2ª Entrevista à criança J.M.	101
Apêndice J- Entrevista à Educadora Cooperante.....	102

1. Introdução

O presente relatório foi solicitado para aquisição do grau de Mestre do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e elaborado ao longo dos dois últimos semestres deste curso.

Este relatório é sustentado sob uma prática/ reflexiva e contempla a descrição das experiências e atividades desenvolvidas fundamentadas no plano de ação durante a vivência da PES III em contexto de Jardim de Infância, numa Instituição de rede privada sem fins lucrativos, com um grupo de crianças da faixa etária três/quatro anos.

No ano letivo 2016/2017, a PES II foi realizada numa instituição da rede privada com fins lucrativos, numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de crianças da faixa etária entre três e os seis anos. Neste contexto, constatei a minha problemática e delineei um plano de ação baseado em dois projetos.

Por conseguinte, no ano letivo 2017/2018 desenvolvi a PES III, numa outra instituição da rede privada, sem fins lucrativos, mantendo a mesma problemática, pois ao integrar o grupo, verifiquei que quando as crianças trabalhavam nas áreas, escolhiam preferencialmente a área do faz de conta. Por esta razão, tentei perceber o sentido que o grupo dava ao desenvolver projetos, abordando as Artes Visuais e que, de alguma forma, comesçassem a expandir da área do faz de conta para o jogo dramático. Neste sentido, a problemática assentou numa atitude de indagar estes dois subdomínios que integram a Área da Expressão e Comunicação.

Defini assim como questão problema “Como é que a adoção de Metodologia de Trabalho por Projeto associada às Artes Visuais pode desenvolver as conceções das crianças relativamente ao Jogo Dramático?”. Estabelecendo como objetivos gerais: Explorar as potencialidades interdisciplinares na criação de um projeto; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com os outros.

Para poder dar respostas à problemática identificada, como suporte metodológico, baseei-me numa investigação sobre a própria prática. Neste sentido, com base na pesquisa e nos vários instrumentos investigativos – técnicas de recolha de dados – ao longo de todo o processo, foi estabelecido uma ponte entre as práticas educativas como futura profissional e a respetiva compreensão científica e continuada das mesmas. A

construção de saberes fomenta o desenvolvimento profissional e pessoal, conducentes a uma ação educativa de qualidade.

Relativamente à estrutura do relatório constitui nove pontos principais, sendo o primeiro ponto designado para a introdução, contextualizando o objetivo do relatório.

O segundo ponto integra o enquadramento teórico referente ao conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar, bem como os princípios e fundamentos da pedagogia para a infância, e ainda aprofundamento teórico da área temática.

O terceiro ponto refere-se ao contexto socioeducativo de PES, caracterizando a instituição, o grupo de crianças e o ambiente educativo.

O quarto ponto diz respeito à metodologia da investigação utilizada, bem como o desenho da investigação, seguindo-se aos participantes selecionados e às técnicas de recolha de dados utilizados durante a investigação.

O quinto ponto, constituído pelo plano de ação, apresenta a sua justificação, os princípios orientadores, os objetivos (gerais e específicos), a planificação em teia e o cronograma com as respetivas etapas de investigação, bem como a calendarização do plano de ação.

O sexto ponto integra a apresentação e análise dos resultados obtidos correspondente à problemática selecionada.

O sétimo ponto refere-se às conclusões finais, constituindo respostas às questões de investigação, bem como um texto reflexivo expondo aspetos mais e menos fortes da prática.

O oitavo ponto diz respeito às referências bibliográficas.

O nono ponto expõe anexos e apêndices necessários à realização da prática e à construção do portfólio, bem como reflexões e planificações de propostas de atividades.

2. Enquadramento Teórico

Neste ponto do trabalho serão apresentadas conectores de fundamentação temática do trabalho, assim designados:

- Conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-escolar;
- Princípios e fundamentos da pedagogia para a infância;
- Aprofundamento teórico da área temática.

2.1 Conhecimento pedagógico geral da educação pré-escolar em Portugal

A fim de compreender a Educação da Infância em Portugal, é necessário ter em conta a sua evolução.

No final dos anos oitenta, o governo não reconhecia a importância da educação de infância, pois as políticas subsequentes entregavam a responsabilidade ao sector privado, sem qualquer relação estatal. Segundo Allen (2000), o pensamento influente da educação de infância era o da responsabilidade das mães que, neste caso, ficariam com as crianças em casa até aos sete anos. Contudo, no final do século XX, desencadearam-se os movimentos feministas, e com eles um novo crescimento de instituições para a infância, associadas à tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, relativamente à sua iniciativa laboral e à consequente necessidade de instituições para as crianças.

Na sequência de um longo período de ausência no âmbito do desenvolvimento educativo, surgem novas medidas para a educação. Estas mudanças de carácter social e político obrigaram o Estado a criar um enquadramento para as iniciativas populares. Leite e Lopes (2007) referem que, em 1979 é criado um sistema público de educação pré-escolar e publicado o Estatuto dos Jardins de Infância. Desta forma os serviços para a educação de infância passaram a estar dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, apresentando-se como principal objetivo estender o acesso à educação pré-escolar a toda a população promovendo o bem-estar social e desenvolvendo as potencialidades das crianças.

Com a mudança governamental de 1995 foi elaborado um Relatório Estratégico para o desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar, originando o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (Ministério da Educação, 1996). Na sequência deste Plano foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Decreto de Lei 5/97 de 10 de fevereiro), dando orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins-de-

infância. Assim, considerava a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista “a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Art.º 2.º), abordava ainda o conceito de tutela pedagógica única e definia a existência de uma «rede nacional de educação pré-escolar» constituída por estabelecimentos de iniciativa pública e privada, nomeadamente solidária.

2.1.1 princípios e fundamentos da pedagogia para a infância.

O educador ao intencionalizar a sua ação deve ter em conta o conhecimento prévio das crianças. O desenvolvimento das crianças só decorre entre o sazonalismo biológico e as experiências resultantes do meio físico e social, assim o educador deve proporcionar situações que permitam à criança estabelecer relações e interações com adultos e com outras crianças constituindo oportunidades de aprendizagem. Como referem as autoras Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender. (p.8)

Maioritariamente as crianças aprendem de forma espontânea nos ambientes sociais em que vivem, mas é em contexto escolar que estas mesmas aprendizagens se vão desenvolver, pois há uma intencionalidade educativa. O educador deve disponibilizar um ambiente culturalmente rico e estimulante no qual a criança é aceite e respeitada, promovendo um sentimento de bem-estar onde a criança sente vontade de interagir com o mundo que a rodeia.

O processo educativo deve ter em conta a criança como agente ativo. Através das interações e relações com os outros, nos diversos contextos sociais em que a criança se insere, é construído o sentido sobre o mundo que a rodeia e consequentemente a sua própria identidade. Por outro lado, deve atender-se à sua necessidade e direito de comunicar e de interagir com os outros que emerge logo no nascimento. A comunicação torna-se um elemento essencial para a sua integração social e construção identitária. Para promover estes processos, torna-se fundamental o diálogo e a escuta das crianças, estes, ajudam a tornar visíveis os seus pontos de vista, as suas ideias, os seus pensamentos e sentimentos. O diálogo que se estabelece num

contexto de escuta, permite desenvolver interações mais fecundas entre as crianças e os adultos e as crianças entre si.

A ação educativa assume um papel fundamental na medida que se deve incidir numa educação inclusiva como um constructo multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação da criança, mas também a uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e pressupostos que visam tornar realidade os direitos universais da criança. Neste sentido o educador deve trabalhar a qualidade, uma educação potenciadora do desenvolvimento integral do potencial de cada aluno e ainda, procurar permitir que todos combatam a discriminação e celebrem a pluralidade.

Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes. (p.10)

A intencionalidade do processo educativo aponta para a construção e gestão do currículo, na medida em que permite dar sentido à ação do educador, isto é, exige a este conhecimento do meio e particularmente de cada criança que compõe o seu grupo. O conhecimento perante as necessidades do grupo e de cada uma das crianças é construído através da recolha de informações do dia-a-dia em jardim-de-infância, em colaboração com os diversos parceiros da comunidade escolar educativos (pais, família, comunidade e outros níveis de ensino). Consequentemente torna-se fundamental para o educador, sendo ele o construtor e gestor do currículo, sustentar a sua ação num processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, Silva et al., (2016),referem:

Observar- o que as crianças fazem, dizem, de que forma interagem e aprendem constitui para o educador uma estratégia fundamental de recolha de informação, exigindo um registo que permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotando o que se observa facilitando, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão;

Planear- implica refletir sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Não se trata somente de prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem;

Avaliar- compete ao educador tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação. Refletir sobre os progressos das crianças consiste em comparar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo.

Silva et al., (2016), referem ainda que,

(...)explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais/famílias). Sabendo que os vários intervenientes podem ter valores e conceções diversos, a sua explicitação pode fundamentar um diálogo construtivo e formativo para todos (p.15)

Desta forma, tendo em conta os princípios gerais e os objetivos pedagógicos que dele derivam, o educador deverá tê-los como referência no apoio à sua prática pedagógica, acentuando a importância de uma pedagogia estruturada e de uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, onde as três áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo) não surgem como compartimentos estanques, mas que se interligam através dos diferentes domínios e subdomínios, com vista a uma construção articulada do saber.

2.2. Aprofundamento Teórico da área temática

O Domínio da Educação Artística contempla o subdomínio das Artes Visuais, Jogo dramático/teatro, a Música e Dança. Estas diferentes linguagens artísticas são formas de expressão, utilizadas pelas crianças através do desenho, pintura, teatro, canto e dança. Neste sentido cabe ao educador despoletar diferentes manifestações artísticas para a criança se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo.

2.2.1. domínio da Educação Artística.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências na criança e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. Oliveira-Formosinho (2007) valoriza a capacidade que as crianças tem em se integrarem e aceitarem “novas formas e estratégias de ensino e aprendizagem” (p. 124), seguindo, na maior parte das situações, os seus interesses e motivações, sendo de todo relevante que se apliquem modelos pedagógicos que potenciem estes fatores. Vygotsky (2001) realça a importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, para que a criança seja um elemento ativo na implementação da pedagogia participativa, descrevendo as suas diferenças.

2.2.2. subdomínio das Artes Visuais.

Em relação às artes visuais e, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o educador é o principal mediador do processo de aprendizagem das crianças. Contudo, é ele que deve alargar as experiências da criança de modo a que desenvolvam a imaginação e as possibilidades de criação, tendo em conta a importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos, materiais estes, que podem ser privilegiados quanto à questão da reutilização. Uma das aprendizagens a promover pelo educador é desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. A criança ao tornar-se capaz de criar as suas próprias obras de arte, ou produções, deve ter ao seu dispor materiais que proporcionem formas de dominar gradualmente instrumentos e técnicas. Menciona Silva et al. (2016)

“As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (...)” (p.49).

Segundo Dallmann e Ferraz (2012) “os materiais ou mediadores expressivos são os facilitadores ou potenciadores das aprendizagens (...) dependendo da criatividade e das necessidades, tudo pode ser um mediador (um trapo, um pincel, um balão, um jogo...)” (p.37).

O desenho, segundo Moreira (1993), é uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem, Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico. Antes de aprender a escrever a criança desenha para comunicar suas sensações, sentimentos, pensamentos, a realidade, e, para justificar suas ideias.

Ainda Sousa (2003) sublinha que o desenho utilizado pelas crianças constitui um meio de brincar, pela qual não se preocupa com a utilização perfeita da brincadeira, porém expressa todo o seu ser. Assim, o desenho serve como forma de desenvolver capacidades neuro motoras, tais como o movimento para o ato de desenhar, e também desenvolve capacidades cognitivas, tais como a criatividade e o raciocínio lógico, mas é de salientar que não são só estas capacidades que se desenvolvem, mas também capacidades emocionais e socioculturais.

Uma outra técnica fundamental para as Artes Visuais, é a pintura em que Sousa (2003) define-a como uma transição de uma imagem pensada, que é formada através da mente, seja esta imaginativa, com criatividade ou até inteligência. “Numa pintura há sempre algo pessoal, da projeção da personalidade (...) é uma forma de arte em que o artista concebe a decoração de uma superfície com pigmentos coloridos e com o auxílio de processos técnicos diversos”. (p.225). Já Gonçalves (1991) citado por Sousa (2003) refere “A espontaneidade da pintura infantil manifesta-se antes da aquisição de uma técnica, ou por outras palavras, conduz à necessidade de descobrir a técnica que melhor se adapte ao desenvolvimento desse tipo de expressão imediata” (p. 228).

A criança por natureza é expressiva e criativa e através da modelagem, segundo Sousa (2003), a criança compreende que a utilização das suas mãos proporciona-lhe várias maneiras de explorar e descobrir “(...) conduzindo-a a um estado de calma e de segurança que é constatável logo após alguns minutos de ter começado a modelar. (...) A modelagem só é possível com materiais cuja constituição possua a propriedade de plasticidade. O barro, a massa de pão, a pasta de papel, o gesso e outros materiais que possuam esta propriedade.” (pp.255-256).

A técnica de recorte, é ainda mencionada por Sousa (2003) como uma “técnica extremamente simples, mas muito do agrado das crianças, podendo dar livre vazão às suas capacidades criativas, usando diferentes tipos de papel, de diferentes cores. Os recortes em papel poderão ser efetuados rasgando-o (à mão) ou cortando-o (com uma tesoura ou com um x-ato” (p.283).

Relativamente às colagens, Sousa (2003) alude ao papel, a cartolina e o cartão como os suportes mais usados para trabalhos efetuados com papel ou seus derivados, sendo a sua aplicação efetuada com cola- (p.287).

A comunicação das produções da criança deve ser incentivada, pois desta forma representam a sua expressividade e criatividade. Descrevendo, analisando e refletindo sobre o que produzem, comparando com o que vêem, desenvolvem a sua expressividade e sentido crítico. Outra das aprendizagens a ser promovida pelo educador é, incentivar a criatividade e sentido estético.

(...) é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). Cabe também ao/à educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual (Silva et al., 2016,p.49).

A criança exprime-se através das suas sensações corporais, dos seus sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, dos seus desejos, ideias, curiosidades e experiências. Muitas vezes, demonstra através da arte aquilo que desejava fazer. Nesse sentido, “A criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003, p.167).

A criança, ao experienciar as diversas sensações ligadas à arte, o educador deve dialogar com a criança acerca dessas mesmas experiências, despertando o desejo e o interesse de fazer novas descobertas, favorecendo a ligação de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o mundo que a rodeia.

Importa ainda que, também no jardim-de-infância, existam imagens de obras de arte à disposição das crianças e que as possam rever e utilizar para recriar as suas produções, dialogar em grupo sobre elas, partilhando as suas descobertas e

interpretações, de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica.

2.2.3. subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

Nas atividades do jogo dramático as crianças deverão desenvolver uma série de competências, físicas, pessoais, relacionais, cognitivas, técnicas, de forma que possam expressar-se criativamente, improvisando e interpretando pela forma dramática. No processo de aprendizagem os alunos devem desenvolver continuamente a utilização do corpo, voz e imaginação enquanto veículos de expressão e comunicação.

O autor Berthold (2010) percurso do teatro advém das origens da humanidade, expresso em formas primitivas de expressão e comunicação, na evidência da mímica nas cenas de caça dos povos primitivos até à multiplicidade de arte dramática da contemporaneidade. Podemos dizer, numa perspetiva de evolução cultural que, o que distingue uma e outra, são os meios disponíveis, nas diferentes épocas históricas, colocados aos atores e outros artistas de teatro, para a criação de acessórios cénicos e de espaços de representação para expressar mensagens. O processo de criação e transformação de pessoas em personagens é um dos mais antigos da comunicação e expressão humana

As relações entre as formas dramáticas podem ser representadas por diferentes níveis: do jogo simbólico, ao jogo dramático e posteriormente ao teatro, propriamente dito. Segundo Silva et al., (2016) o jogo dramático reconhece-se através da iniciativa da criança, do teatro enquanto ação intencional, pois ostentam algumas características semelhantes: exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a “realidade” no momento; assumem papéis, constroem personagens e o enredo de uma situação fictícia. Desta forma, permite estabelecer uma progressão e continuidade entre o jogo dramático e o teatro.

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim-de-infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções

(medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva et al., 2016, p.52).

As funções simbólicas cumprem funções completas, integradas e estruturadas, porque "(...) Los juegos dramáticos son ellos mismos estructuras complejas, que permiten asimilar la realidad al yo, imitar los objetos y las personas, expresar contenidos inconscientes, desarrollar la imaginación y la fantasía" (Furth, 1971, citado por Chapato, 1998, p. 153).

O educador, além de apoiar as iniciativas da criança, deve proporcionar experiências que permitam representar situações reais ou imaginárias. O educador pode recorrer a diversas formas de representação, de comunicação e à utilização e disponibilização de diferentes objetos em sala de jardim-de-infância, tais como fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, objetos estes que facilitam a expressão e a comunicação,

(...)são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança. Podem ainda utilizar-se outros recursos, tais como, como o teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas), teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias), teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função). Estes suportes e técnicas, que as crianças poderão utilizar em jogos dramáticos da sua iniciativa, podem de igual modo ser usados para criação conjunta com o apoio do educador de pequenos diálogos, histórias, etc., que, eventualmente, são escritos para serem retomados e aperfeiçoados. (Silva et al., 2016, p.52)

O fantoche, segundo os autores Costa e Baganha (1989), é um objeto inanimado que ganha vida com a ação do manipulador. O fantoche na sua natureza possui resistência material, dependência total enquanto objeto exterior de quem o manipula, permitindo ao manipulador interpretar a personagem

Leenhardt (1974) refere que "o fantoche é para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança (...) é o que lhe atribuem, portador de imagens e de símbolos, de risos e de medos, de sonhos e de realidades. " (p. 52). Ainda Leenhardt refere que "Realmente, tudo é possível num espetáculo de fantoches, nenhuma contingência técnica é insuperável, e todos os meios de expressão nele se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais (...) O fantoche é fácil de fabricar, pelo menos alguns deles. Construir o boneco é uma oportunidade para uma expressão manual, concreta e já artística (pp.53-59). Existem diversos tipos de fantoches, em função da forma como os manipulamos. Leenhardt (1974) enumera alguns deles como: fantoches que se manipulam de cima (suspensos, ou por fios presos a barras); as marionetas que se manipulam de baixo (o mais recorrente é o fantoche de

luva, mas também inclui as associações de manipulações variadas como as “marottes”, bonecos grandes cujo corpo tem um cabo que é movimentado por um manipulador, enquanto outro coloca as suas mãos nas do boneco); existe ainda os fantoches que se manipulam diante do público, estando o manipulador escondido, por uma cortina leve e não iluminada que lhe permite ver o fantoche e o público sem ser visto, pode ainda neste tipo de fantoches, o manipulador estar vestido de negro, usando luvas e máscara, cujos bonecos são iluminados para que somente eles sejam visíveis, por vezes utilizando-se a luz negra que dá aos fantoches cores vivas.

As sombras chinesas são referidas pelas autoras Martí e Sanz (2001), como figuras recortadas em diferentes materiais ou através de gestos. As figuras recortadas são presas por arames, ou fios e encostadas a uma tela branca (lençol ou pano), translúcido no qual se incide um foco de luz. As figuras podem ser apresentadas umas em perfil, outras de frente. As figuras são manipuladas atrás do pano e num plano de visão ao nível do público. O movimento pode ser visto pelo público do outro lado do pano, protegendo a identidade do manipulador, neste caso, a identidade das crianças. Martí e Sanz (2001) referem que,

o primeiro passo para perder o medo de representar perante o público, pois o ecrã onde se projetam as sombras funciona como um elemento de proteção. Apesar disto, a preparação de uma representação de sombras é muito complexa e requer um grande esforço para que a história se perceba e seja visualmente atraente (p.4).

Sendo o jogo dramático, considerado por Teruel (1999), uma atividade espontânea do jogo simbólico que se submete a regras, o ator, converte-se posteriormente numa atividade fundamentada na improvisação. Como forma teatral, é uma prática coletiva que reúne um grupo e sem guião escrito que se improvisam conjuntamente, segundo um tema, eleito ou escolhido pela situação. Nele, não há separação entre espectador e ator, os participantes desempenham alternadamente ambos os papéis. Por sua natureza e virtualidade é a forma dramática mais apropriada para crianças de idades compreendidas entre os cinco e os doze anos. O jogo dramático é uma atividade que leva a criar nos participantes a consciência dos elementos do esquema dramático (personagem, conflito, desenleio, diálogos, etc.), dos mecanismos fundamentais da linguagem teatral (entoação, vestuário, espaço, objetos, etc.), provocando uma liberdade expressiva, induzindo à resolução de situações novas, obriga a tomar decisões e favorece o feito de que todos os participantes se projetem na situação tal como são ou como deveriam ser.

Concluindo, podemos definir o jogo dramático como a representação improvisada de uma situação levada a cabo por uns participantes que previamente

aceitaram uns papéis. Os seus traços diferenciadores são, na sua estrutura, os elementos essenciais do esquema dramático:

- personagem, conflito, espaço, tempo, argumento, tema;
- é uma prática coletiva;
- utiliza a improvisação como elemento de trabalho;
- é um processo no qual se cria um espaço de jogo diferente da realidade, mediante a utilização dos objetos, do vestuário, da voz, etc.;
- é um trabalho no qual os participantes projetam e imobilizam os seus afetos, sentimentos, emoções e representações reais numa situação fictícia.

As três dimensões básicas existentes nesta forma teatral são: autor (personagem imaginário ou personagem real); situação (simples/complexa; familiar/nova; detalhada/esboçada; curta/comprida); aprendizagem (participativa; destreza/técnicas; troca de atitudes).

O processo de criação dramática segundo a autora Melo (2005) caracteriza-se por diferentes fases:

-ideia matriz para as ideias operativas, em que é discutido as explorações pontuais às escolhas da estrutura da obra, por exemplo a condição do uso de um adereço, no fundo a escolha das ideias operativas aliadas à exploração e experimentação. A recolha de ideias operativas deve ser realizada primeiramente individualizado e por escrito e posteriormente discutido em grupo. Neste momento é importante que o educador direcione uma intencionalidade didática abordando aspetos estético-artísticos ou metodológicos, considerando as relações entre as expressões artísticas e a aprendizagem de conhecimentos abordados noutras áreas de conteúdo. “Estas atividades são um espaço de aprendizagem onde os conflitos relacionais não interferem tanto na sua experimentação, dando consistência à cumplicidade criativa esta essencial a um trabalho de criação coletiva.” (Melo, 2005, p.29)

-estrutura da obra aos ensaios, nos quais se define os atos e se testa a eficácia expressiva e comunicativa. Escolhida a obra ou tema, as alterações são aproveitadas no sentido de aperfeiçoamento de efeitos técnicos e artísticos, muitas vezes podem até ser filmados para refletir e melhorar determinados aspetos. As crianças têm contacto com diferentes códigos de registo, sendo eles cenográficos, luminotécnicos, sonoplásticos e coreográficos. Seguindo-se aos ensaios, as alterações ou melhorias técnicas. “Aos ensaios é atribuída uma conotação negativa dado o seu carater repetitivo”

(Melo, 2005, p.30). Os hábitos de trabalho artístico e as idades das crianças devem ser os primeiros aspetos para a tomada de decisões didáticas, pois em idades de jardim-de-infância, não se esperará produzir um grupo de profissionalizantes, em que o ensaio é uma constante, mas sim, dada a idade, fazer deste momento prazeroso um momento de grandes aprendizagens, em que a maior parte das vezes é valorizado o improviso e o carácter exploratório.

- performance (desempenho) à reflexão final, o grupo com que se trabalha, tendo em conta as idades, reconhece a eficácia expressiva e comunicativa, entende que indiretamente passa uma mensagem ao público e que, ao funcionarem como grupo, podem refletir sobre o trabalho e aspetos a melhorar. A valorização do momento de avaliação final advém não apenas da necessidade de avaliar, mas principalmente como estratégia de desenvolvimento de competências de reflexão crítica. “Enquanto objeto de crítica, permite a deteção de novas aprendizagens de saberes e competências artísticas específicas, tornando-se assim uma fonte de sugestões para trajetos didáticos futuros.” (p.30)

Segundo o autor Prado (2012, citado por Souza, s.d.) uma Pedagogia da Educação Infantil, fundamentada nas artes, defende o direito das crianças se integrarem na sociedade, numa educação emancipatória, uma vez que são produtoras de cultura, capazes de manifestações e expressões culturais, estéticas e artísticas em diferentes linguagens, especialmente, as do corpo, do movimento e da brincadeira. Por conseguinte, uma pedagogia que respeite os direitos de crianças tendo em conta as diferenças, a formação, as múltiplas expressões e dimensões humanas, a brincadeira, o movimento, a dança, o teatro, o circo, a literatura, a invenção e a ousadia.

3. Contextos socioeducativos de PES II e PES III

3.1. Caracterização das Instituições de PES II e PES III

A instituição do contexto de PES II situa-se na freguesia de São Domingos de Benfica do concelho de Lisboa, de carácter de ensino privado com fins lucrativos e apresenta respostas ao nível do pré-escolar (três grupos), bem como nas vertentes de ensino de 1º Ciclo (5 grupos). As instalações operam numa moradia, fundada em 1968, incorporando 3 salas de pré-escolar, cinco salas de 1º ciclo, uma sala de expressão plástica, uma sala de professores, uma sala de centro de recursos, um espaço polivalente (funciona como refeitório, ginásio para aulas de expressão corporal/ginástica e para comunicações aos pais) é de salientar que a utilização deste espaço torna-se condicionado, tendo em conta que é partilhado por todos os grupos e turmas da instituição. O recreio é ainda outro dos espaços existentes, sendo este também partilhado entre o jardim de Infância e o 1º ciclo.

A instituição de contexto de PES III está sediada na freguesia da Falagueira no concelho da Amadora. É uma instituição de carácter privado sem fins lucrativos, tendo estabelecidos protocolos com a Segurança Social e com a Câmara Municipal da Amadora. Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. As instalações operam num pré-fabricado devidamente equipado, incorporando três salas de pré-escolar, uma sala que funciona como biblioteca/sala de apoio comum; um refeitório que também funciona como espaço polivalente para aulas de canto coral, ballet e espaço para apresentações. O recreio é ainda outro dos espaços existentes, dividindo – se em dois espaços, um espaço com relva para as crianças poderem brincar livremente e outro espaço com piso apropriado para as crianças poderem andar de triciclo e que também possui uma casa de plástico (em dimensões proporcionais à faixa etária) para brincar.

3.2. Tipologia dos grupos PES II e PES III

O grupo de crianças do contexto de PES II, denominado heterogéneo, é composto por 24 crianças (11 rapazes e 13 raparigas). A tabela seguinte (Quadro 1) organiza as idades consoante o género, assim verifica-se que duas crianças com 3 anos são do sexo feminino, quatro crianças com 4 anos (duas são do sexo feminino e duas do sexo masculino), nove crianças com 5 anos (duas são do sexo masculino e sete são do sexo feminino), e as restantes nove crianças com 6 anos (sete crianças são do sexo masculino e duas são do sexo feminino), não havendo nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais, sendo na sua totalidade de nacionalidade portuguesa.

O grupo de PES III é constituído por 25 crianças (16 rapazes e 9 raparigas). É maioritariamente masculino. É possível verificar que, através da tabela (Quadro 2), maioritariamente as crianças têm três anos (15 crianças do sexo masculino e 7 do sexo feminino), sendo apenas três crianças que possuem quatro anos (duas sexo feminino, uma do sexo masculino).

Quadro 3-Nº de crianças por idade e sexo PES II

Sexo	Masculino	Feminino
Idade/		
3 anos		2
4 anos	2	2
5 anos	2	7
6 anos	7	2

Quadro 4-Nº de crianças por idade e sexo PES III

Sexo	Masculino	Feminino
Idade		
3 anos	15	7
4 anos	1	2

3.3. Composição dos agregados familiares

A família, segundo Ferreira (2004) surge enquanto um espaço estrutural introdutor de conhecimentos acerca da sua cultura, o que permite que a criança atue, posteriormente, num mundo social mais alargado e, não podemos compreender a criança sem conhecer a sua família. Como afirma Cordeiro (2015), o conhecimento da estrutura familiar e de outros dados acerca da família da criança trata-se de um pormenor essencial na prática de qualquer educador.

Os dados a serem apresentados seguidamente foram fornecidos pelas educadoras cooperantes. Salvaguardo que, de forma a manter a confidencialidade da identidade das crianças, os nomes das mesmas, serão representados por letras.

Podendo corroborar a informação na tabela, é possível verificar a constituição dos agregados familiares do grupo de PES II, em 24 famílias, sendo 21 famílias de estrutura Biparental e 3 famílias monoparentais. (Quadro 3)

Analisando a tipologia familiar de contexto de PES III (Quadro 4), verifica-se a existência de dois tipos de família, biparentais e monoparentais. Nove crianças provêm de famílias monoparentais e dezasseis de famílias biparentais. De um grupo de 25 crianças, 11 crianças têm um irmão, uma criança tem dois irmãos e 13 crianças não têm irmãos.

Quadro 3-Tipologia familiar PES II

Nome da Criança	Tipologia Familiar	Nº Irmãos
A.Q.	Biparental	0
A.J.	Biparental	2
B.M.	Biparental	1
D.M.	Biparental	1
E.C.	Biparental	1
E.T.	Biparental	1
F.F.	Biparental	2
F.A.	Biparental	0
F.B.B.	Monoparental	1
F.E.	Biparental	1
I.F.	Biparental	0
L.V.	Biparental	0
L.S.	Biparental	0
M.R.	Biparental	0
M.P.	Biparental	0
M.C.	Biparental	0
M.F.	Biparental	1
M.Pe.	Biparental	1
M.L.	Biparental	1
P.R.	Biparental	0
R.C.	Monoparental	0
S.S.	Biparental	0
S.E.	Biparental	1
T.M.	Monoparental	1

Quadro 4- Tipologia familiar PES III

Nome da Criança	Tipologia Familiar	Nº Irmãos
A.R.	Biparental	0
B.G.	Biparental	0
D.A.	Monoparental	0
D.B.	Biparental	1
D.O.	Biparental	1
D.W.	Monoparental	0
F.P.	Biparental	1
F.V.	Biparental	2
F.R.	Monoparental	0
G.A.	Biparental	0
I.D.	Biparental	1
J.R.	Biparental	0
J.M.	Biparental	1
L.CO.	Biparental	1
L.C.	Biparental	1
L.S.	Biparental	1
L.P.	Biparental	1
M.C.	Biparental	1
M.M.	Biparental	0
M.U.	Biparental	0
S.C.	Monoparental	0
T.A.	Biparental	0
T.C.	Biparental	1
V.T.	Monoparental	0
V.G.	Monoparental	0

3.4. Situação profissional das famílias do contexto de PES II e PES III

Relativamente à situação profissional dos pais das crianças do grupo de PES II, ressalvo que todos os familiares pertencem ao setor terciário, exceto um elemento que se encontra desempregado e no que refere à escolaridade, detêm o grau de licenciatura ou níveis superiores, devido às múltiplas profissões apresentam.

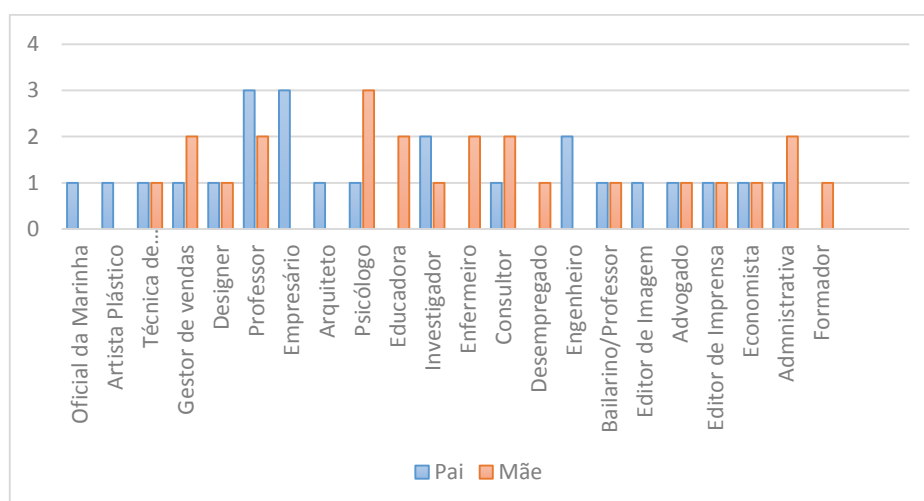


Figura 1-Situação profissional das famílias do contexto de PES II

No que diz respeito à ocupação profissional dos pais do grupo de PES III, trata-se de profissões inseridas na classe média baixa social trabalhadora, devido à pouca diversidade de profissões que apresentam, bem como o cargo profissional que desempenham. Existe um grande número de pais desempregados bem como a falta de acesso informativo,

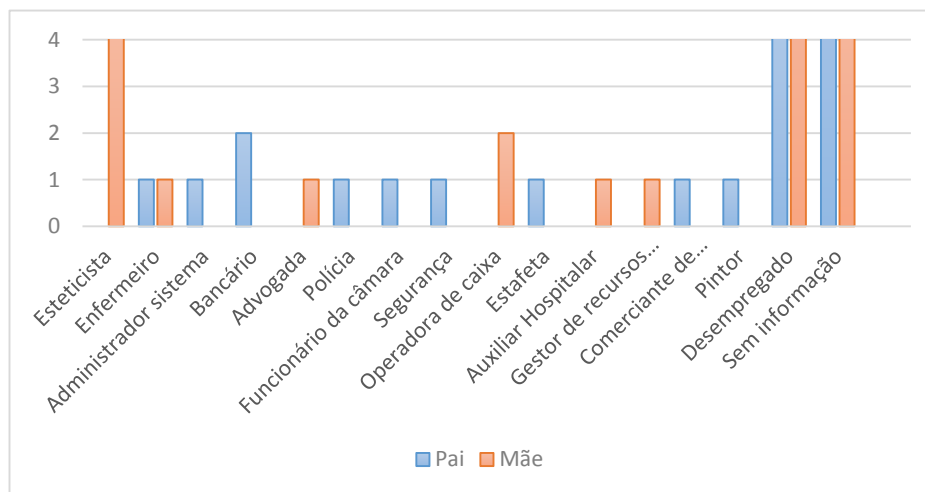


Figura 2- Situação profissional das famílias do contexto de PES III

3.5. Caracterização dos grupos de contexto de PES II e PES III

Relativamente às características do grupo de crianças do contexto de PES II, é composto por 24 crianças entre os três e os seis anos denominado heterogêneo. Enquanto grupo, surge como necessidade a intervenção e a resolução e pequenos conflitos que surgem no quotidiano entre crianças; a redução do nível de ruído na sala durante as atividades; o aumento da capacidade de atenção/concentração nas tarefas propostas pelos adultos ou por iniciativa da criança; um planeamento individual mais rigoroso e responsável durante o tempo de trabalho nas áreas, evitando que se desloquem de área em área com frequência. Embora haja algumas fragilidades, é um grupo bastante curioso e interessado, pois fazem perguntas interessantes e pertinentes e interessam-se pelas respostas.

O grupo do contexto de PES III, constituído por crianças entre os três e os quatro anos, também considerado heterogêneo, o que permite solicitar ajuda às crianças mais velhas, para apoiarem as mais novas, acabando assim por servirem de modelo de referência, reforçando positivamente os comportamentos e atitudes. Todas as crianças do grupo já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, na valência de creche, pertencendo 14 crianças ao grupo da educadora cooperante e as

restantes 11 a outra sala, permitindo que todas já se conhecessem e relacionassem. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, possuindo origem noutras nacionalidades, tais como: três (origem africana), uma (origem russa), uma (origem ucraniana) e três (origem brasileira). Ao observar diariamente cada criança na sua individualidade e em grupo, foi possível conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada uma. Por ser um grupo heterogéneo, as crianças revelam níveis de desenvolvimento diversos, manifestando bom nível de estimulação, nas diversas áreas das atividades. Sendo um grupo comunicativo e participativo, por vezes têm bastante dificuldade em ouvir e respeitar a vez do outro, demonstrando uma capacidade de concentração reduzida em momentos de grande grupo. Revelaram a necessidade constante de ajuda de outras crianças e/o adultos q. Ao longo do período de estágio verificou-se um maior interesse pela descoberta e pela partilha dessas descobertas, o que facilitou a introdução de projetos.

3.6. Caracterização do ambiente educativo dos contextos de PES II e PES III

Segundo Vasconcelos (1997) os espaços educativos devem ir ao encontro das necessidades das crianças e apoiar os valores e objetivos dos educadores. As decisões tomadas sobre como delinear o espaço vão influenciar diretamente a qualidade da relação da criança com os pares, bem como, com os profissionais de educação e com os diversos materiais de aprendizagem.

A importância de promover um espaço adequado, compreende-se que através do mesmo, as crianças se apropriem da maioria das aprendizagens, tornando-se indispensável os recursos corresponderem às necessidades das mesmas, tendo como característica primordial, estimular e desenvolver competências. Assim sendo, devemos refletir sobre o modo como organizamos o espaço educativo, para que possamos responder às necessidades das crianças. De acordo com Zabalza (1998), “quando entramos numa sala e vemos como está organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil”.

O espaço físico em que as crianças permanecem é de extrema importância e deve ser um lugar concebido segundo Post e Hohmann (2003) “de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa” (p. 100). Desta forma, a sala sendo um espaço educativo, onde o grupo passa a maior parte do dia, deve estar dividida em diversos espaços que proporcionam a cada criança diferentes e desafiantes atividades.

A organização do espaço deverá refletir as intenções educativas, promovendo aprendizagens significativas, o entusiasmo de estar na escola e que, desta forma,

potencie o desenvolvimento do grupo de crianças que passam aí a maior parte do seu dia. A organização do espaço deve ser funcional, atrativo, desafiador, flexível, compartilhado, possuindo áreas diferenciadas com materiais diversificados e de qualidade. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), reforçam que,

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p.26)

3.6.1. dimensão espacial dos contextos de PES II e PES III.

Em contexto de PES II a sala era de diminutas dimensões, continha quatro janelas que possibilitavam a iluminação natural, tinha duas portas de entrada/saída, uma para o corredor, outra para a secretaria; ficava situada ao lado casa de banho, não sendo necessário um ponto de água, encontrava-se ainda dividida por áreas (*Figura 3*), para facilitar uma melhor leitura, delineei linhas tracejadas as áreas: Área do Laboratório das Ciências e da Matemática (5), Área do Faz-de-Conta (4), Área da Escrita (2), Área da Biblioteca (3) e Área da Pintura e Modelagem (1).

Em contexto de PES III a sala possuía um espaço amplo, facilitando a deslocação e a distribuição das respetivas áreas em pontos da sala diferentes. Existiam seis grandes janelas possibilitando assim a iluminação natural e ainda uma porta de acesso para o corredor da instituição e outra porta de acesso exterior ao recreio. A sala dispõe ainda de espaços de arrumação e um ponto de água corrente (lavatório) para facilitar a dinâmica das atividades nesta valência, bem como o fácil acesso à casa de banho coletiva. Funciona também como espaço de repouso das crianças, recorrendo à utilização de catres para a realização do mesmo, espaço para os jogos sociais ou qualquer atividade que seja necessária realizar, pois é um espaço flexível. É ainda, um espaço seguro, convidativo e sofria as alterações necessárias mediante as necessidades do grupo, tais como comunicações dos projetos, momentos de Educação Física, ensaios, ou outro tipo de atividades. De acordo com Silva et al. (2016),

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (p.26)

A sala encontrava-se dividida por áreas (*Figura 4*). Delineei uma linha tracejada para definir o limite de cada área, passo agora a nomear as áreas: Área das construções (1); Área do Faz-de-Conta (2), Área dos Jogos (3), Área da Escrita (4); Área da Biblioteca (5) e a Área do ateliê (6) e uma Área polivalente (7)

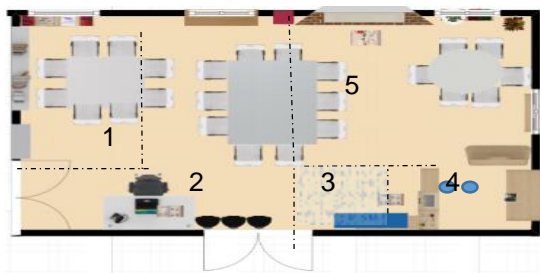


Figura 3- Planta da sala do contexto de PES II

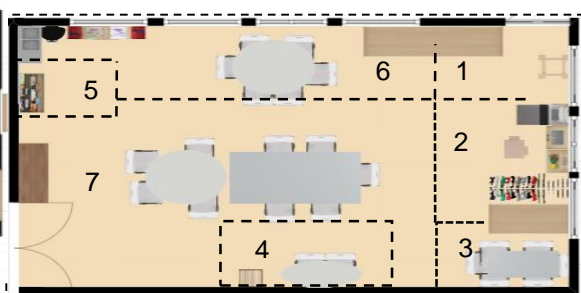


Figura 4-Planta da sala de PES III

O foco da investigação realizou-se no contexto de PES III e por essa razão apresento apenas a descrição detalhada de cada área (*Quadro 5*).

Quadro 5- Áreas da sala

Área básica de atividade	Materiais/Competências
<p>Área das Construções</p> 	<p>Materiais: Tapete, carros, garagem, castelo de madeira, animais de plástico, legos, caixas de cartão, rolos de papel de diferentes tamanhos, carro dos bombeiros.</p> <p>Competências a desenvolver: experimentação de noções espaciais (construções, pistas de carros, mas também de iniciação à matemática que implicam comparações e seriações, sequências, alternâncias, tamanhos, cor...)</p>
<p>Área do Faz-de-conta</p> 	<p>Materiais: Estrutura de uma cozinha com fogão, forno e lava loiças, um armário com loiça de plástico (pratos, talheres, chávenas...), alimentos de plástico, uma mesa e quatro bancos de plástico e uma cadeira de criança, nenucos, cama para nenucos, espelho, <i>charriot</i> com cabides e roupa de fantasia.</p> <p>Competências a desenvolver: participação em grupo, atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos, que observam no dia-a-dia e de desempenho de papéis (mãe, pai, bebê, princesa, palhaço); competências básicas, como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia.</p>
<p>Área dos Jogos</p> 	<p>Materiais: Jogos de reconhecimento tátil, jogos de associação, puzzles em madeira, puzzles sensoriais, (puzzles, lotos, dominós, enfiamentos, encaixes, sequências lógicas; mesa e cadeiras;</p> <p>Competências a desenvolver: coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação e a seriação, o respeito pelo outro, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos.</p>
<p>Área da Biblioteca</p> 	<p>Materiais: Estante com livros variados, tapete e almofadas, quadro magnético</p> <p>Competências a desenvolver: imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral, a capacidade de expressão...</p>
<p>Área do Ateliê</p> 	<p>Materiais: Cavalete, folhas de papel de diferentes cores e formatos, jornais, revistas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tintas têmpera líquida, pincéis, mesas e cadeiras.</p> <p>Competências a desenvolver: habilidades básicas, como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar; desenvolver o sentido estético e artístico; podem ainda desenvolver atenção, concentração, empenhamento nas tarefas; autonomia e a responsabilidade; capacidade de utilizar de forma adequada os diversos materiais;</p>
<p>Área da Escrita</p> 	<p>Materiais: Quadro de ardósia, giz, apagador, quadro magnético, letras magnéticas, folhas, carimbos, ficheiro de palavras, jogo das letras do nome.</p> <p>Esta área é recente e está a ser estruturada consoante as necessidades das crianças.</p>

Junto de cada área encontrava-se uma folha de identificação, que definia o número de crianças que podia frequentar determinada área. A escolha das áreas era feita no momento do planeamento individual de atividades diário.

O mobiliário disponível era adequado à faixa etária e de um modo geral, a sala encontra-se adaptada às exigências do grupo para a prática das atividades. Os materiais de apoio como folhas, cartolinas, colas ou tesouras, jogos, livros, canetas, lápis, estão devidamente arrumados em prateleiras nas respetivas áreas, estando assim acessíveis a todas as crianças, facilitando a autonomia das mesmas nos momentos das atividades.

As mesas estavam organizadas consoante as áreas: uma mesa redonda na área do ateliê com seis cadeiras; uma mesa retangular com seis cadeiras na área dos jogos e uma mesa em forma de meia-lua com três cadeiras na área da escrita. Existindo ainda duas grandes mesas (uma retangular e outra quadrada que funcionavam como mesas de apoio de trabalho, mas também era neste espaço que ocorriam as reuniões em grande grupo, sendo feito o planeamento diário das atividades, no qual os presidentes com o apoio da educadora delineavam o dia, sob orientação da coluna “queremos fazer” do diário de grupo (instrumento regulador de grupo, explicado mais à frente). É também perto da mesas de apoio, que se encontravam afixados na parede o Quadro de Presenças e Faltas, o quadro das Tarefas, o Plano Diário, o Diário de grupo - instrumentos fundamentais para a vida em grupo - que por sua vez são de gestão partilhada, que ajudam a gerir o dia-a-dia no Jardim de Infância de forma autónoma e responsável, favorecendo o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade, como um ser livre, autónomo, responsável e solidário.

As paredes da sala continham vários documentos, como instrumentos de regulação de grupo, projeto já elaborados, entre outros. A educadora criou ainda um estendal com trapilho, permitindo a exposição de mais trabalhos, bem como, a secagem dos mesmos. Corroborando com Silva et al. (2016),

Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas (p.26).

Os instrumentos de pilotagem existentes na sala ficavam afixados na parede do espaço de reunião, instrumentos que, regulam o funcionamento da vida diária do grupo, constituindo - se como “informantes da regulação formativa” (Niza citado por Folque,

2014,p.55). Neste sentido, passo a nomear alguns dos instrumentos reguladores do grupo, existentes também em contexto de PES II, visto serem ambos os contextos conduzidos pelo Movimento de Escola Moderna (MEM):

O mapa de presenças é um quadro com dupla entrada com os dias da semana/mês na fila do topo e os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo. Todas as manhãs, à medida que as crianças chegam, marcam a sua presença. Esta tabela é usada como um registo de presenças normal mas também oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais.



Figura 5- Mapa das presenças

O Mapa de tarefas, em pedagogia Movimento de Escola Moderna aborda a responsabilidade de determinadas tarefas, tais como cuidar dos materiais, preparar refeições, distribuir trabalhos, ser presidente (auxiliando a educadora). Em grande grupo, a educadora mostra o nome de cada criança, e ao reconhecerem o seu nome, as crianças escolhem a tarefa que preferirem.



Figura 7- Mapa das Tarefas

O Mapa das regras de grupo é um registo que fica afixado na parede da sala, que expõe as regras que foram acordadas enquanto grupo para a sua regulação. Quando necessário, as regras são discutidas e reestruturadas em conjunto, pois normalmente surgem a partir de um problema que se procura resolver.



Figura 6- Mapa das regras de grupo

O diário de grupo está organizado em quatro colunas, denominando-se “Não gostámos”; “Gostámos”; “Fizemos” e “Queremos fazer”. É um registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos que os membros do grupo queiram relatar. As crianças podem desenhar ou pedir ao adulto para registar e posteriormente. No final da semana, sexta-feira é discutido em reunião de conselho os conteúdos do diário e discutidos em grupo.

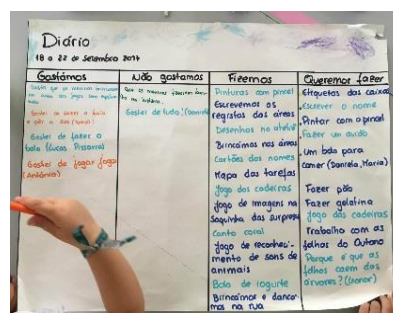


Figura 8- Diário de grupo

3.6.2 dimensão temporal dos contextos de PES II e PES III.

Sendo instituições seguidoras de Movimento de Escola Moderna, segundo Niza (2007), a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. No entanto, há dias que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, havendo uma quebra na agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências. Em contexto de PES II, os momentos estavam organizados segundo o quadro 6. Já em contexto de PES III, o horário estava organizado segundo o quadro 7. Em ambos os contextos, o período letivo das salas funcionava das 9:00 às 16:00, estruturando-se em torno de dois períodos, manhã e tarde.

Quadro 6- Horário letivo do contexto PES II

Horas	Momentos
8:00/9:20	Acolhimento
9:15/9:30/40	Planear o dia
9:40/10:25	Atividades e projetos
10:25/11:00	Lanche, higiene e recreio
11:00/11:40	Apresentação de Produções/Comunicação de projetos
11:45/13:30	Almoço/Recreio/Repouso
13:30/14:30	Trabalho curricular
14:30/15:00	Recreio
15:05/15:20	Avaliação do dia
15:20/16:00	Lanche e recreio
16:00/19:00	Saída/Prolongamento

Quadro 7-Horário letivo do contexto de PES III

Horas	Momentos
7h - 9h	Acolhimento
9h- 9h30	Reunião da manhã: Marcação de presenças; Escolha de Tarefas ;Planificação do dia em conselho.
9h30 -11h50	Atividades e Projetos
11h50-12h00	Higiene
12h00-12h25	Almoço
12h25-12h30	Higiene
12h30-14h00	Sesta
14h-15h50	Atividades
15h50-16h00	Higiene
16h00-16h30	Lanche
16h30-17h00	Atividades extracurriculares; Brincadeiras espontâneas

O momento das atividades nas áreas trata-se de uma organização espacial e funcional que permite que as crianças trabalhem sozinhas nas diferentes áreas da sala, desenvolvendo assim a sua autonomia em relação ao adulto e estimulando o seu empenho nas atividades que estão a desenvolver ou a pares em trabalho de projeto. Neste modelo, prevalece a importância do envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade, para que a interação das crianças seja alargada às pessoas do meio, à sociedade em geral e o jardim-de-infância possa cumprir o “papel de mediador e de promotor das expressões culturais.” Formosinho (2011, p.156).

As crianças ao dedicarem-se todas as manhãs às atividades e aos projetos, o educador funcionará como mediador das aprendizagens, ao colocar as ideias das crianças na prática, aquando as crianças desenvolvem projetos mais estruturados, ou seja, permitindo dar respostas a determinado problema ou questão. Segundo Guedes (2011) nas salas de MEM há diferentes tipos de projetos:

-Estudo e ou /Investigação Científica: estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta “ (...) são aqueles em que as crianças estão confrontadas com uma questão (queremos saber...) e mobilizam os seus conhecimentos e capacidades de pesquisa para a resolverem” (Guedes,2011, p.6). Já no que se refere aos projetos de Investigação“ (...) requerem também o recurso à atividade experimental para a validação das hipóteses colocadas” (Guedes, p.6);

- Técnico-Artística /Produção: realização concreta de um desejo. Guedes (2011) “ são aqueles que apelam para as atividades de construção ou produção de obras artísticas (queremos fazer), como por exemplo fazer um peça de teatro ou uma escultura.” (p.7);

- Intervenção Social: resolução de problemas identificados na comunidade. Também Guedes (2011) refere que “ (...) existe a preocupação de mudar o meio em que as crianças vivem (queremos mudar), intervindo de forma ativa, apelando para uma atitude de cidadania interventiva.” (p.7).

Neste sentido, acho pertinente apresentar um roteiro para trabalho de projeto em MEM, segundo Rodrigues (1999):

- 1 - Antecipar uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar;
- 2 - Clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão;
- 3 - Elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações;
- 4 - Conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades;
- 5 - Proceder à execução do plano para: a) Pesquisa documental, inquérito social, intervenção. b) Tratamento da informação. c) Conceção da apresentação das produções para apropriação coletiva. d) Elaboração de instrumentos para obter a retroação dos destinatários;
- 6 - Comunicar os resultados do estudo ou da intervenção alargando as formas de difusão;
- 7 - Proceder à avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica.

3.6.3. dimensão relacional.

Neste ponto descrevo apenas a dimensão relacional do contexto de PES III, pois como descrevo anteriormente, o foco da minha investigação incidiu-se maioritariamente neste contexto.

Na relação criança/criança, o grupo apesar de heterogéneo, é muito imaturo, revelando um nível de interação reduzido, pois procuram quase sempre os mesmos pares, com bastante dificuldade na resolução de conflitos, umas com as outras, principalmente nos diálogos estabelecidos. A “centralização do eu” era um fator muito presente neste grupo de crianças, não respeitando a voz do outro enquanto comunica em grande grupo, interrompiam histórias ou comunicações, contudo, ao longo da minha prática tenho vindo a observar que têm sido feitas algumas aprendizagens, valores fundamentais: como a interação, o respeito e a valorização pelo outro, partilha, afetividade entre pares, a cooperação e parceria nos trabalhos (por iniciativa convidam outras crianças para o seu projeto). No fundo, são estes os objetivos que se pretendem desenvolver desde o Jardim de Infância, tal como refere Muralt (1976),

A escola é a primeira experiência social da criança, a sua primeira saída do meio familiar. Pela primeira vez tem de enfrentar relações humanas e afirmar a sua atividade num outro meio que não o da família. (...) É uma prova importante para a sua evolução (...) (p. 339).

Relativamente à relação criança/ estagiária, fui recebida “de braços abertos”. Inicialmente algumas crianças revelaram timidez, mas de uma maneira geral o grupo foi se aproximando e transformando a relação natural e espontânea. As crianças começaram a procurar-me para as auxiliar, para as brincadeiras, para trabalhar, fazendo sentir-me integrada no grupo. A educadora também possibilitou desde logo a minha integração no grupo, explicando o objetivo da minha presença na sala e que o grupo podia recorrer a mim, da mesma forma que recorria aos restantes adultos do grupo (educadora e auxiliar).

4. Metodologia da Investigação

4.1 Opções Metodológicas

O trabalho de investigação no contexto de formação inicial tem um papel fulcral para a prática profissional. O envolvimento dos futuros profissionais de educação em processos formativos de natureza investigativa, constitui uma forma de garantir a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Citando Flores (2015),

“A investigação surge na formação inicial precisamente como uma forma de potenciar a articulação entre a teoria e a prática um tipo de investigação que valoriza as ideias e as experiências pessoais dos futuros professores ao centrar-se nos problemas e nas preocupações emergentes da prática localmente contextualizada, mobilizando contributos teóricos diversificados para a sua análise” (p.10).

Neste sentido, durante o período de Prática de Ensino Supervisionado II e III, foi solicitada uma investigação em simultâneo com a prática, incidida nos interesses ou questão-problema das crianças. Esta investigação, subjacente à leitura de textos facultados, consciencializou-me na medida, em que, uma atitude investigativa despoletará maior conhecimento, maior poder de argumentação e ininterrupta fundamentação e reflexão perante o trabalho investigativo.

Um educador-investigador implica ser reflexivo, sendo ele próprio que analisa a sua prática e, no decorrer do seu desenvolvimento, retira conclusões, melhorando-a e reformulando-a sempre que necessário. A esta característica da investigação, denomina-se investigação sobre a própria prática. Consequentemente, a investigação sobre a própria prática foi a metodologia adotada para a realização deste trabalho, derivado às características que se prendem com a problemática verificada, uma vez que o objetivo é aperfeiçoar uma prática profissional, neste caso em especial no que se refere: Como é que a adoção de Metodologia de Trabalho por Projeto associada às Artes Visuais pode desenvolver as conceções das crianças relativamente ao Jogo Dramático. É considerado um processo complexo devido ao investigador estar sujeito a um conjunto de fatores, uma vez que a sua aplicação deve ser considerada como o início de uma mudança, conduzindo a melhorias, essencialmente nos contextos profissionais, através da reflexão individual que orienta a compreensão da prática profissional. Como refere Sousa (2005), “o investigador está presente na vida do grupo e considera-se membro do contexto, deste modo, consegue ter contacto direto com o objeto de estudo, compreendendo assim, de uma forma mais aprofundada, o contexto onde se desenvolve a investigação” (p.32)

A presente investigação integra-se numa abordagem qualitativa pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui, na sua essência,

algumas características, nomeadamente: o investigador é o principal agente na recolha dos dados e a fonte direta dos dados é o ambiente natural; os dados recolhidos são essencialmente de caráter descritivo, concentrando-se essencialmente no processo; o investigador tenta decodificar o significado dos dados de forma indutiva. A abordagem qualitativa prende-se com a criação de dados descritivos, suscetíveis de observar o modo de pensar dos participantes numa investigação, assim sendo, no uso desta metodologia, é fundamental para a compreensão da realidade tal como ela se apresenta, descrever detalhadamente o contexto e os seus participantes, porque só desta forma será possível o investigador adquirir um conhecimento intrínseco sobre os próprios acontecimentos. Por conseguinte, a investigação é reconhecida pelas características fortemente descritivas, tendo por base a análise documental, o estudo em contexto real, recorrendo a fontes múltiplas, tais como: o recurso a notas de campo, registo fotográfico, registo de áudio/voz, grelhas de observação ou de avaliação e entrevistas. É mediante este processo que Ponte (2002) se refere ao registo, de forma a ser um procedimento investigativo (através das evidências).

Segundo Ponte (2002), uma investigação sobre a própria prática baseia-se em quatro momentos principais. A formulação de uma questão denominada de (i) problemática; a (ii) recolha de dados que dará resposta a esse problema, sendo esta realizada através da observação, de entrevistas, gravações de voz, leituras exploratórias e análise de documentos. Seguidamente a esta fase é importante (iii) analisar e interpretar a informação recolhida obtendo conclusões, com posterior (iv) divulgação dos resultados.

A investigação sobre a minha própria prática desencadeia a reflexão e conseguinte natureza dos problemas que afetam a mesma. Nomeadamente esta investigação surgiu em contexto de PES II, mantendo-se em contexto de PES III, constatando a minha temática, pois para além de ser uma área com a qual me identifico e tinha grande interesse em explorar, verifiquei que o grupo de contexto de PES III tinha dificuldade em expandir a área do faz de conta para o Jogo Dramático, utilizando como estratégia o desenvolvimento de projetos, recorrendo à Artes Visuais para tentar modificar as conceções das crianças, e desta forma recolher dados para a minha investigação.

No contexto de PES II, numa (i) primeira fase, o meu papel começou pela observação participante, na medida que tentava conhecer melhor o grupo e identificar quais os pontos fortes do grupo e quais os que achava pertinente desenvolver. O grupo era bastante produtivo a nível das Artes Visuais, por conseguinte, aquando trabalhavam

em projetos, era quase como automático produzir um projeto baseado apenas nas Artes Visuais, através de cartazes, ou maquetas. Neste sentido, identifiquei que o Jogo Dramático era pouco recorrente para as formas de comunicar do grupo. Passando assim à formulação da questão problema: Como é que o Jogo dramático através das Artes Visuais pode criar novas situações de comunicação

Como (ii) segunda fase da investigação, e em parceria com a educadora cooperante, concebi o plano de ação, mediante as necessidades do grupo e quais projetos a desenvolver. Ao trabalhar dois projetos (Dinossauros e A Surpresa de Handa), partindo dos interesses das crianças, elaborei o plano de ação pensando nos recursos necessários, para responder à questão-problema.

No que diz respeito (iii) à terceira fase, ao desenvolver os dois projetos estruturados no plano de ação, apesar da obtenção de alguns dados, através das gravações de áudio, registos fotográficos, notas de campo, não consegui obter dados suficientes e por essa razão não realizei a quarta fase da investigação

No contexto de PES III, na (i) primeira fase da investigação tal como em contexto de PES II, assumi um papel de observadora participante, no qual reconhecia as rotinas e dinâmicas do grupo, identificando as áreas de maior interesse, sendo elas a Área do Faz de Conta. Tendo em conta os interesses das crianças, dialoguei com a educadora cooperante, chegando a uma unânime conclusão, a de promover momentos em grupo ou individuais que permitissem às crianças entrar num jogo simbólico cada vez mais complexo, pois as crianças têm concepções acerca de “fazer de conta” apenas restrita à área do faz de conta da sala, apresentando dificuldade em expandir-se a um jogo dramático. Desta forma identifiquei a questão problema “Como é que a adoção de Metodologia de Trabalho por Projeto associada às Artes Visuais pode desenvolver as concepções das crianças relativamente ao Jogo Dramático?”

Do mesmo modo, passei à (ii) segunda fase, na qual delineei um plano de ação baseado no foco de interesse das crianças, conciliado aos projetos. À semelhança de PES II, também em PES III, a educadora cooperante adotava o modelo pedagógico de ensino – Movimento de Escola Moderna, consequentemente os momentos de projetos estavam integrados na agenda semanal do grupo. O grupo ao revelar-se bastante desafiante, estruturei dois projetos (surgindo do interesse das crianças) em momentos diferentes. Depois de seguir uma estrutura de trabalho de Metodologia de Trabalho por Projeto, os dois projetos foram comunicados (grande grupo) e divulgados (expostos no corredor para a comunidade escolar). Ao desenvolver estes dois projetos, fui recolhendo evidências para a minha investigação, através de uma pesquisa relacionada com a

prática, recorrendo às notas de campo, gravações de áudio, registo fotográfico, entrevistas semiestruturadas e grelhas de avaliação;

Relativamente à (iii) terceira fase, ao obter uma multiplicidade de evidências, dei início à análise e interpretação dos dados recolhidos. Primeiramente foi realizada uma leitura flutuante, em seguida, a exploração do material das entrevistas. Com efeito, a triangulação de dados foi possível ao relacionar as entrevistas semiestruturadas das crianças com a entrevista da educadora cooperante, concomitantemente às grelhas de avaliação das crianças e objetivos gerais da investigação

A (iv) quarta e última fase correspondeu à conclusão sobre os dados recolhidos. Após as conclusões obtidas, baseadas na análise dos resultados, elaborei uma reflexão na medida que me permitiu avaliar numa perspetiva global, de que forma é que as conceções das crianças se alteraram no que diz respeito ao Jogo Dramático, aquando desenvolvem projetos, recorrendo às Artes Visuais.

Dada a importância crescente que tem vindo a ser a investigação sobre a própria prática, incidida na problemática, “A Relevância das Artes Visuais para o Jogo Dramático em crianças com 3/4 anos”, estreitada na questão problema “Como é que a adoção de Metodologia de Trabalho por Projeto pode desenvolver as conceções das crianças relativamente ao Jogo Dramático?” propus-me ao desenvolvimento de algumas estratégias, que poderão justificar que os dois subdomínios quando trabalhados em simultâneo, poderão transmitir aprendizagens significativas para o desenvolvimento da criança, indo ao encontro dos interesses da mesma.

- ❖ **Estratégia geral:** Como é que a adoção de Metodologia de Trabalho por Projeto, associada às Artes Visuais pode desenvolver as conceções das crianças relativamente ao Jogo Dramático
- ❖ **Estratégia específica:** Projetos de Estudo/Produção
- ❖ **Objetivos gerais**
 - Explorar as potencialidades interdisciplinares na criação de um projeto;
 - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
 - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com os outros.

4.2 Participantes

O anonimato tem como fundamento o respeito pelo direito das pessoas à privacidade e confidencialidade e como objetivo proteger os participantes numa investigação de forma a evitar que a sua identificação possa, de qualquer modo, vir a prejudicá-los.

A recolha de dados desta investigação (contexto PES III) foi realizada durante o ano letivo de 2017/2018, num grupo de 25 crianças do Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, do qual selecionei dois elementos do grupo, para consequentemente desenvolver a presente investigação.

Dado que foram desenvolvidos dois projetos: o primeiro projeto “Outono”, considerado pelo Movimento de Escola Moderna (MEM) projeto de estudo/investigação, conduzido por uma questão que parte do interesse das crianças, “Porque é que as folhas caem?”, e o segundo projeto “A Carochinha”- considerado por MEM, projeto de produção.

Os critérios de seleção dos participantes basearam-se primeiramente na idade, tendo ambas quatro anos e na forma como comunicavam em diferentes momentos de trabalho. Para além disso, integraram os dois projetos fluindo naturalmente a recolha de evidências para a minha investigação.

Por uma questão de confidencialidade, tais participantes serão, ao longo deste trabalho, identificados com letras maiúsculas.

Criança D.B.

A criança D.B. do sexo masculino tem quatro anos, feitos em Janeiro de 2018, sendo o mais velho num par de irmãos. Provém de uma família imigrante em Portugal, desta forma trata-se de uma criança bilíngue, o que por vezes revela sinais evidentes na comunicação oral da presença de duas línguas. No Jardim de Infância aprende língua oficial portuguesa e em casa a língua oficial Russa. Muitas vezes quando o questionamos individualmente acerca de algo, imediatamente nos responde “Não sabe”, contrariamente às suas respostas individuais, D.B. responde assertivamente em grupo.

D.B. é uma criança muito autónoma nas rotinas do dia-a-dia do Jardim de Infância, por ser uma criança assídua, envolve-se ativamente e participa em todo o tipo de atividades desenvolvidas, dos diversos Domínios. Por estas razões apresenta progressões diárias fortemente visíveis. Revela grande aptidão pelas Artes Visuais, principalmente pelo desenho e pintura (sendo o pai pintor, poderá ser uma evidência do modelo). Aquando surge uma atividade nova é das primeiras a querer participar. Recentemente começou a esboçar a escrita do nome, embora algumas letras se

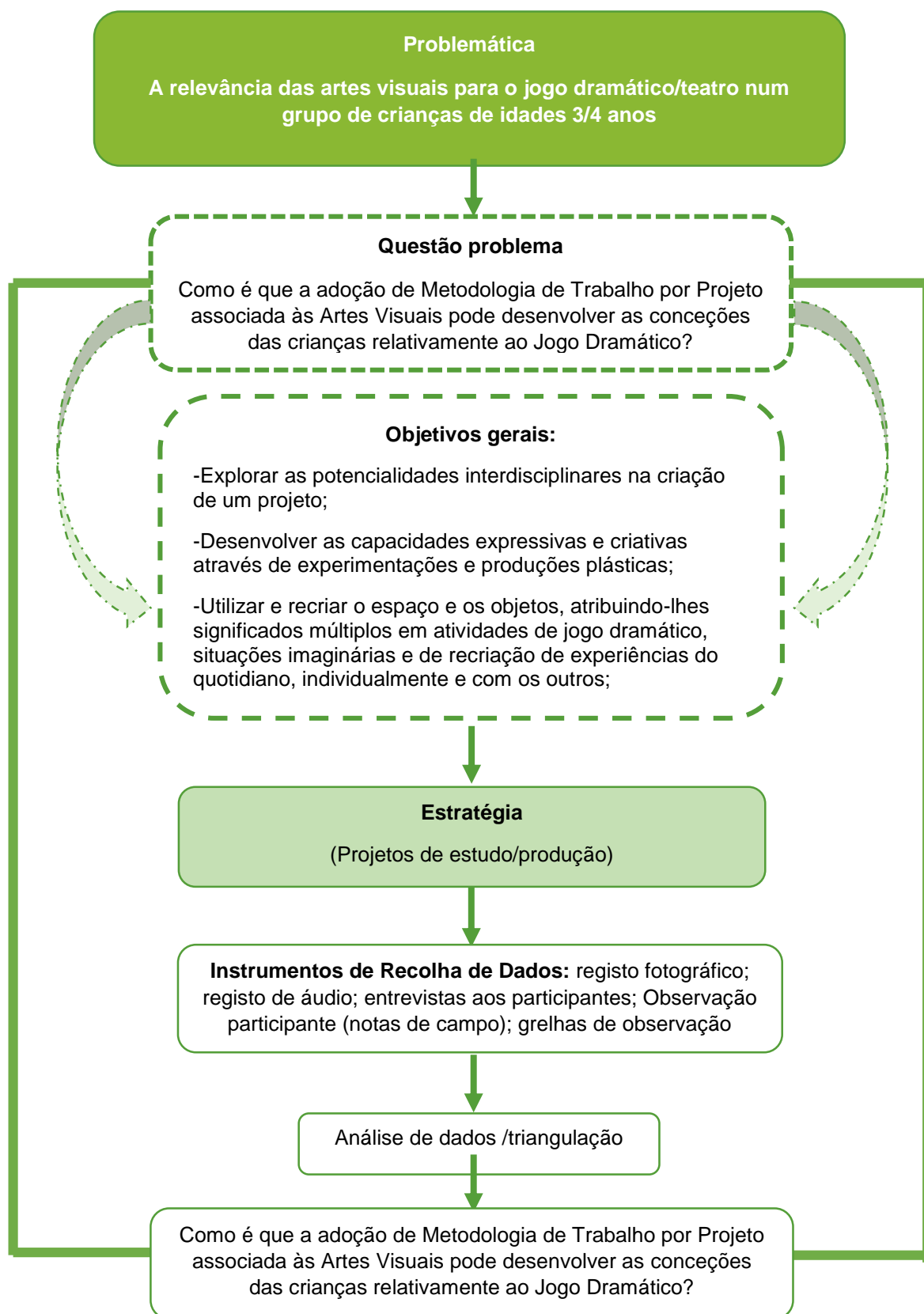
apresentem com diferentes formas das regras de escrita convencionais. Além de todas as suas características, é uma criança bastante ativa, porém no surgimento de conflitos, age com impulsividade mas, por vezes procura o adulto para o ajudar na negociação e resolução de problemas. Nas áreas, partilha com os pares os brinquedos e realiza brincadeiras bastante criativas.

Criança J.M.

A criança J.M. é do sexo feminino, tem quatro anos, feitos em outubro de 2017, é a irmã mais nova num par de irmãos. A criança J.M. por vezes revela sinais de insegurança, aquando mais ansiosa ou questionada sobre algo, a sua voz é produzida num tom muito baixo e trémulo, evidenciando medo de falhar. Em contrapartida, apresenta grande desenvolvimento ao nível pessoal e social. É uma criança comunicativa quer com os pares, quer com os adultos. Um dos fatores que contribui para este à vontade, é a partilha de brinquedos que a J.M. costuma trazer para a escola. Na relação com os adultos familiares revela por vezes com alguma timidez.

J.M. é extremamente interessada nos desafios que surgem na sala, pois gosta de se inscrever e participar em todas as atividades, por vezes até “se debruça” no colo dos adultos para ser a primeira a participar. Contudo, quando não é a primeira, mantém-se a observar atentamente, estes sinais refletem-se no seu trabalho, pois realiza-os com empenho e concentração, esperando sempre pela aprovação ou elogio do adulto. Nos projetos em que se envolve, participa e colabora em qualquer tipo de atividade que é proposta. Porém é uma criança muito tímida, mas revela-se em momentos de comunicação ao grupo. Elabora frases complexas e tem conversas fluidas. Com os pares revela um grande à vontade, e resolve os problemas recorrendo a comunicação e negociação.

4.3 Desenho de investigação



4.4 Técnica de recolha de dados

Uma investigação que assenta num paradigma qualitativo, têm em conta diferentes tipos de registo e de estratégias para aprofundar conhecimentos. Como referem os autores Bogdan e Biklen (1994),

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (p.16).

Desta forma, durante a investigação foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados; observação participante; diário de bordo; registos fotográficos e áudios (conversas com as crianças), entrevistas (crianças e educadora cooperante) e documentação das crianças.

a)Observação Participante

Recorri à observação participante enquanto fundamental para a minha investigação. No decorrer da investigação, permitiu-me perceber os fenómenos dentro do contexto sem, no entanto, perder a integridade do meu papel de observadora. O diário de bordo acompanhava-me na medida de registar detalhada/descritivamente as ações e interações das crianças, bem como outros instrumentos de recolha de dados, permitindo-me, assim, ir ao encontro do meu foco de investigação.

b)Registo fotográfico

O registo fotográfico segundo Bogdan e Biklen (1994) - embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunto com outros dados podem adicionar-se a uma lista de vários tipos de documentação. Nas mãos de um investigador educacional uma máquina fotográfica pode simplificar o recolher da informação factual. É importante realçar que este instrumento não interfere com o funcionamento da rotina do dia-a-dia da sala de atividades, levando as crianças a agirem sempre de forma natural. O registo fotográfico proporciona o futuro visionamento de situações como as diferentes aprendizagens das crianças quer em trabalho individual, quer na interação com os outros. Desta forma, recorri ao registo fotográfico às crianças e aos diversos momentos das fases dos projetos desenvolvidos (Outono e Carochinha).

c)Notas de campo

As Notas de campo: Este termo refere-se a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. O termo refere-se ao seu sentido mais estrito, podendo originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. Relativamente aos aspetos descritivos das notas de campo englobam as seguintes áreas: 1. Retratos dos sujeitos (inclui a sua aparência física); 2. Reconstruções do diálogo. Tanto as conversas que decorrem entre os sujeitos como aquilo que os sujeitos lhe dizem em privado são registadas. 3. Descrição do espaço físico. Desenhos a lápis do espaço, da mobília, das paredes, do chão, são úteis nas notas., os conteúdos dos quadros, de avisos; 4. Relatos de acontecimentos particulares. As notas incluem uma listagem de quem esteve envolvido no acontecimento, de que maneira e qual a natureza da ação; 5. Descrição de atividades. Esta categoria inclui descrições detalhadas do comportamento, tentando reproduzir a sequência tanto dos comportamentos como de atos particulares. 6.O comportamento do observador. Em investigação qualitativa os sujeitos são as pessoas entrevistadas e que se encontram no meio em que decorre a investigação, mas também devemos considerar nós próprios como objeto de indagação. Ao igualarmo-nos ao instrumento da recolha de dados é muito importante estar atento ao nosso comportamento, suposições e tudo o que possa afetar os dados que são recolhidos e analisados. Desta forma, registava todos os dados que achava pertinentes para a investigação, descrevendo detalhes que futuramente iriam ser indispensáveis para responder à questão problema.

d)Registo áudio/vídeo

O Registo de áudio/vídeo: o registo de áudio tem como finalidade autenticar os diálogos, permitindo a sua posterior transcrição. Para Sousa (2005) “a câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam.” (p.200). Este instrumento foi utilizado no que se refere à gravação das vozes das crianças em relação às entrevistas relativamente aos dois projetos, mas também conversas informais durante o desenvolvimento dos projetos.

e) Documentação

Os trabalhos e registos realizados pelas crianças (documentação) foram outro instrumento utilizado, pois permitiram perceber a forma como as crianças pensavam, as suas vivências e os seus conhecimentos. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Araújo (2007) diz que “registar é deixar marcas, marcas que retratam uma história”. Usar a documentação das crianças é, nas palavras de Máximo-Esteves (2008), “indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92). Os documentos são entendidos como uma forma de se comprovar todo o trabalho que estas realizam. Durante o desenvolvimento dos dois projetos, as crianças foram realizando vários tipos de registo, quer desenhos, quer esboços de escrita que foram utilizados para integrar os projetos, mas também como sinais evidentes da participação ativa nos mesmos.

f) Entrevistas

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas, podem ser usadas de duas formas: como estratégia dominante para a recolha de dados, e a outra forma pode ser usada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Exigem ao entrevistador passar por alguns procedimentos, nomeadamente, a definição de objetivos, a construção de um guião, a escolha dos entrevistados e a preparação dos entrevistados. A estratégia utilizada nesta investigação foi a entrevista associada a outra documentação. Citando novamente Bogdan e Biklen (1994, p.134) “(...)a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” Sublinham ainda o facto de inicialmente o investigador tentar comunicar com alguma seriedade e brevidade o objetivo da entrevista, garantindo que todas as informações obtidas sejam tratadas confidencialmente. Neste sentido, estamos perante entrevistas de carácter qualitativo. As entrevistas qualitativas podem ser de diferentes naturezas, variando consoante o grau de estruturação, podendo ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Com efeito, a entrevista semiestruturada foi a selecionada, tratando-se de uma construção de carácter mais aberto. Bogdan e Biklen (1994) referem:

Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. (p.135)

Saliento ainda para o facto da recorrência às entrevistas realizadas, aliadas a outras documentações, servirem para recolher dados indispensáveis à presente

investigação, sendo concretizadas em diferentes momentos entrevistas às crianças, uma primeira entrevista em novembro de 2017 após a comunicação do projeto do outono e a segunda entrevista em janeiro de 2018, após a comunicação do projeto da Carochinha. Para cruzar a informação das crianças a dados mais concretos, realizei também uma entrevista à educadora em janeiro de 2018.

g) Grelhas de avaliação

Outro dos instrumentos utilizados foram as grelhas de avaliação, estes instrumentos são um instrumento crucial na medida que avalia comportamentos ou acontecimentos, focados em áreas muito específicas, de modo a ser analisadas e discutidas de forma mais aprofundada. Segundo Troconis (1990) “(...) oferecem uma vantagem indiscutível como instrumento de registo das observações já que permitem uma avaliação muito completa da criança” (p.99). Neste sentido, a grelha de avaliação construída com base nos objetivos específicos do plano de ação, permitiu avaliar as crianças do início ao fim da PES, de modo a verificar as suas dificuldades e evoluções no desenvolvimento dos projetos.

Ao considerar essencial a análise dos dados recolhidos, isto é, dados provenientes de várias fontes, técnicas e instrumentos, tais como: notas de campo extraídas do diário de bordo, registos fotográficos, entrevistas às crianças, grelhas de avaliação (crianças) e entrevista à educadora cooperante, consegui obter a triangulação dos mesmos, segundo Minayo (1996) a triangulação dos dados, tem a finalidade de convergir os dados recolhidos, para verificar a consistência das informações, tendo como base as diversas fontes utilizadas. As entrevistas e grelha de avaliação, realizadas às crianças e a entrevista à educadora cooperante, que compõem a parte qualitativa da investigação, foram analisadas no que diz respeito ao seu conteúdo. Primeiramente, foi realizada a leitura, em seguida, a exploração do material das entrevistas.

Seguidamente, passo a apresentar o cronograma do plano de investigação, fazendo corresponder e respeitando todas as fases de uma investigação

4.5. Cronograma de Investigação

		outubro				novembro				dezembro		janeiro			fevereiro e março
FASES		9/10 e 11	17/18 e 19	24/25 e 26	30/31 e 2nov	7/8 e 9	14/15/16 e 17	20 e 21	28/29 e 30	5/6 e 7	12//13/14 e 15	4 e 5	9/10 e 11	16/17 e 18	
1ª Fase- Diagnóstico	Observação participante														
	Diálogo com a educadora cooperante;														
	Confirmação da problemática														
2ª Fase- Plano de ação	Implementação do plano de ação -Projetos de estudo (outono e Carochinha)														
	Registos de investigadora (áudio, fotográfico, notas de campo, grelhas de avaliação)														
3ª Fase- Análise e interpretação de dados	Entrevistas às crianças														
	Entrevista à Educadora Cooperante														
	Análise de conteúdo (entrevistas, grelhas de avaliação)														
	Triangulação de dados														
4ª Fase- Conclusão	Conclusões														
	Reflexões														
	Avaliação														

5. Plano de Ação

Nesta secção é descrito o plano de ação que integra as atividades desenvolvidas ao longo do período de contexto de PES III, bem como as respetivas estratégias para assim alcançar os objetivos delineados, representados na teia global do projeto e organizados num cronograma para uma melhor orientação. O plano de ação a que me propus foi elaborado tendo em conta os interesses das crianças, fundamentando-me nas OCEPE, valorizando a Área de Conteúdo em destaque nesta investigação – Área da Expressão e da Comunicação. Desta forma optei por trabalhar através da metodologia de trabalho por projeto (explanado mais à frente), mencionando diversos conteúdos que estão intimamente articulados e interligados, não deixando de abordar todas as outras áreas de conteúdo, bem como os respetivos domínios e derivados subdomínios.

As áreas de conteúdo abordadas durante o desenvolvimento dos dois projetos foram: a Área de Formação Pessoal e Social, sendo considerada uma área transversal incide a sua intencionalidade em conteúdos próprios e desta forma tentei que fossem trabalhados ao longo dos projetos: construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendente; convivência democrática.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação abordei o Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e subdomínio do jogo dramático/teatro; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita bem como todas suas componentes: Comunicação oral, Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, Identificação de convenções da escrita, Prazer e motivação para ler e escrever; Domínio da Matemática e as suas componentes: número e operações, Organização e Tratamentos de Dados, Interesse e curiosidade pela Matemática;

No que diz respeito à Área de Conhecimento do Mundo, as componentes abordadas foram: introdução à metodologia científica; abordagem às Ciências; mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

	Meses	outubro				novembro				dezembro		janeiro		
	semanas	9/10/11	17/18/19	24/25/26	30/31/2nov	7/8/9	14/15/16/17	20/21	28/29/30	5/6/7	12/13/14/15	4/5	9/10/11	16/17/18
FASES DO PLANO DE AÇÃO	1ª fase Definição do problema													
	2ª fase Planificação/Desenvolvimento do Trabalho													
	3ª fase Execução													
	4ª fase Avaliação/Divulgação													

5.1 Princípios Orientadores da Intervenção Educativa

Passo a apresentar em seguida, os princípios orientadores para a minha PES. Note-se que a Instituição onde realizei a PES III, não se cinge a um único modelo pedagógico de ensino, o que permite às docentes fundamentarem a sua prática no modelo com que melhor se identificam. Efetivamente, a Educadora Cooperante, segue o modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna (MEM), no entanto, a metodologia que utilizei para desenvolver o meu plano de ação foi a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).

O MEM tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês, que desenvolveu um método natural de aprendizagem, iniciado em 1920. No decurso do seu trabalho como docente do 1.º ciclo, desenvolveu algumas das técnicas de ensino e que destacavam a sua pedagogia como: as "aula-passeio", fora da sala de aula, o que motivava os alunos e ao mesmo tempo tinham contacto com a realidade; a produção de textos livres, quando e como a criança quer, dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da escrita; a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeios e textos livres; a correspondência interescolar; o livro de vida; um diário de turma; autoavaliação; e um plano de trabalho.

Em Portugal, no começo da década de 1960, sob o regime político que não permitia a liberdade de associação ou organizações, o MEM iniciou a sua atividade através de uma organização de professores que era impedido de ensinar no setor público. Inspirados no pedagogo Freinet, desenvolveram uma proposta inovadora sustentada em princípios democráticos e numa escola inclusiva. Ao longo dos anos, este modelo pedagógico foi consolidado através de um processo contínuo de reflexão teórica e de inovações referentes à sua prática. Este processo contínuo foi desenvolvido por professores de diferentes níveis educativos (da Educação pré-escolar ao ensino superior). Sérgio Niza é um dos seus fundadores e líderes educacionais. Nesta perspetiva, a aprendizagem é feita através de interações socioculturais e enriquecida pelos pares e adultos. As grandes finalidades a que o modelo pedagógico do MEM se propõe são: iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura.

As bases do MEM aplicam-se a todos os níveis de educação: revelam uma conceção do processo de ensino-aprendizagem, e sua interação com o desenvolvimento da criança e revelam também uma conceção sobre o papel da escola na sociedade. O MEM na educação pré-escolar assenta em três condições fundamentais.

-Grupos de crianças de idades variadas- os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças.

Baseado na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem.

-Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre: detém o trabalho de Freinet, reforçado pela validação pública no grupo, ou seja, das opiniões das crianças, das suas experiências e ideias. A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e conhecimentos.

-Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir: a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento possa surgir. As crianças serão capazes de se envolverem ativamente e tentarão compreender o mundo que as rodeia.

Segundo Vasconcelos (2006), a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p.3), ou seja, a definição do problema surge do interesse das crianças e, um dos grandes objetivos da MTP é encontrar respostas conduzindo-as através da descoberta, clarificando-as em relação às questões levantadas. “Um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102). Neste caso o educador servirá de intermediário para o desenvolvimento do projeto, podendo partir do interesse de uma criança ou de várias, discutindo-o em grande grupo. O trabalho por projeto é sempre discutido em grupo, pois ocorre a partilha de informações sobre o que o grupo já tem acerca do tema, contribuindo para uma melhor perceção sob as crianças que possuem conhecimento sobre a temática.

A Metodologia de Trabalho por Projeto incide numa investigação cooperativa, ou seja, o grupo de crianças participa ativamente no trabalho de projeto assumindo diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais, assim como referem os autores Leite, Malpique e Santos (1989) “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 140).

Segundo Vasconcelos (2011), em Metodologia de Trabalho por Projeto, existem quatro fases fundamentais para o desenvolvimento de um projeto na educação pré-escolar, sendo estas nomeadas, por:

Fase 1 – Definição do Problema: surge uma situação, ou questão problema. Nesta primeira fase é importante “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz e Chard, 2009, p.102).

Fase 2 – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho: nesta fase elaboram-se registos que permitem orientar o percurso que o projeto vai ter, desta forma formulam-se questões às quais se irá responder ao longo do desenvolvimento do mesmo, tais como: *O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer? O que vamos fazer? Onde vamos procurar?* Por conseguinte a formulação destas questões permitem à criança entender o percurso do projeto, definir tarefas e cumprir objetivos.

Fase 3 – Execução: nesta fase as crianças criam o seu próprio pensamento acerca do tema abordado, produzindo o seu conhecimento através da descoberta. O educador deverá facultar “os materiais e (dar) sugestões e conselhos sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas e ideias” (Katz e Chard, 2009, p.105), ao mesmo tempo que, “Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. Utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objetos em grandes dimensões” (Vasconcelos, 2011, p.16).

Fase 4 – Avaliação e Divulgação: esta fase consiste primeiramente em comunicar o projeto trabalhado para o grande grupo. A criança consolida e expõe os conhecimentos adquiridos durante o projeto, revelando aprendizagens e sintetizando-as. Posteriormente, o projeto pode ser comunicado à comunidade escolar (encarregados de educação, pais, outras salas do Jardim de Infância). A divulgação pode ser realizada de diversas formas, tais como: folhetos, cartazes, filmes, produções em três dimensões, exposições, entre outras.

Katz e Chard (2009), referem que “Incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (p.3).

5.2 Objetivos do plano de ação

- **Gerais:**

- Explorar as potencialidades interdisciplinares na criação de um projeto;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com os outros.

- **Específicos:**

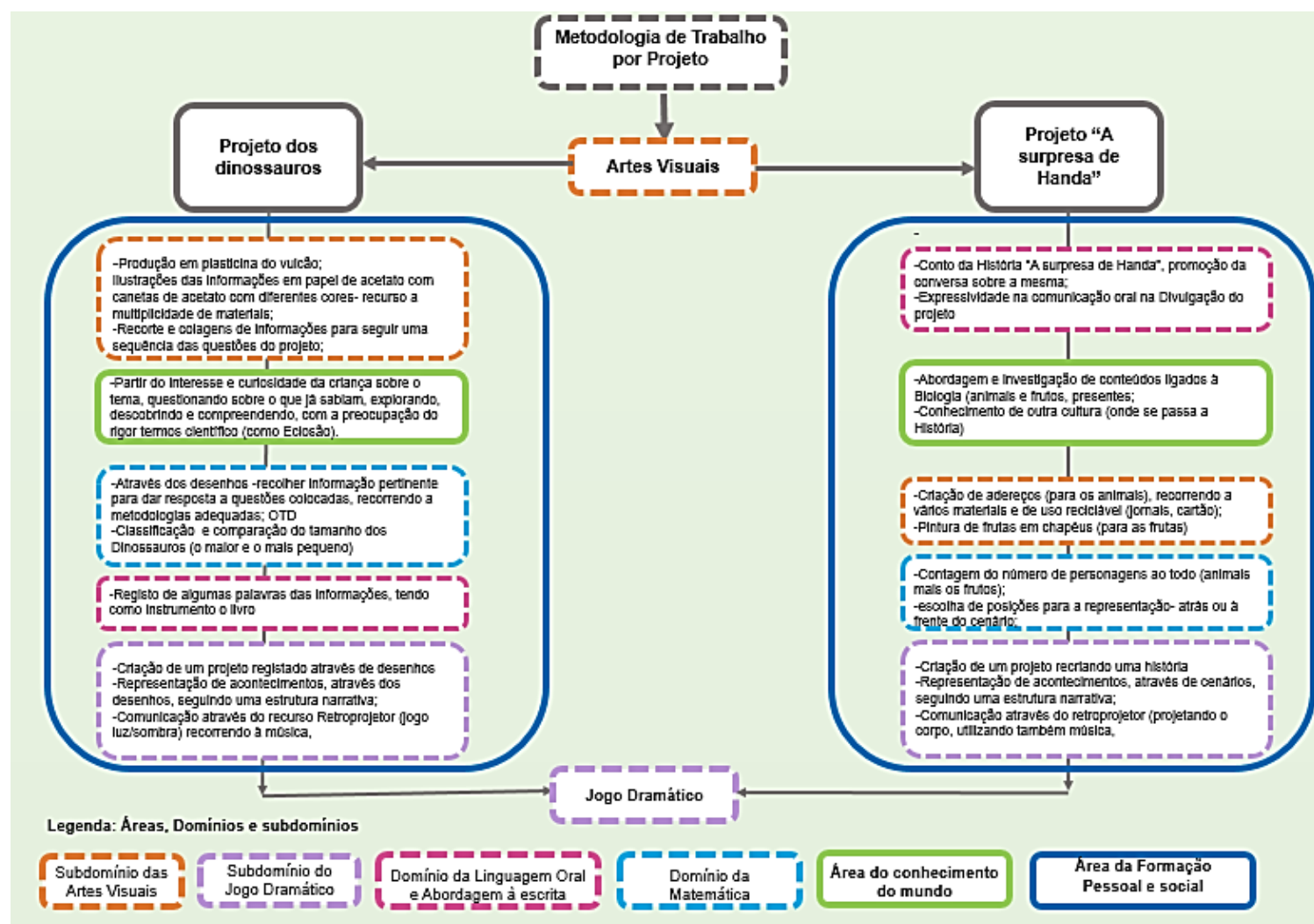
Artes Visuais	Jogo Dramático
<ul style="list-style-type: none">-Estimular a criatividade;-Criar a partir de diferentes técnicas (modelagem, recorte, colagem, pintura);-Experimentar diferentes materiais;-Desenvolver a manipulação de objetos;-Recorrer ao aproveitamento de materiais de caráter reciclável;-Associar a necessidade da utilização dos materiais para a comunicação;-Criar objetos em formato tridimensional;-Compreender as Artes como forma de comunicar (cartazes, painéis, objetos tridimensionais);-Cuidar dos objetos/materiais das produções (trabalhos e projetos) individuais e de grupo	<ul style="list-style-type: none">-Estimular o desenvolvimento da imaginação-Interagir com outras crianças do grupo em atividades de jogo simbólico, como forma de representar;-Utilizar vários recursos e materiais;-Expressar sentimentos e desejos através da manipulação de objetos ou do corpo;-Criar situações de comunicação verbal e não-verbal;-Observar e identificar personagens, cenários, adereços (objetos)

5.3 Justificação do plano de ação

Ao deparar-me com o grupo do contexto de PES II ano letivo 2016/2017, constatei a minha problemática e delineei um plano de ação segundo a MTP, sendo desenvolvidos dois projetos – “Dinossauros” (projeto de estudo) e o projeto “A Surpresa de Handa” (projeto de produção). Por conseguinte, apresentarei a teia do plano de ação de contexto de PES II mas não serão descritos detalhadamente os projetos desenvolvidos, pois os dados recolhidos não foram suficientes para análise e conclusões finais inerentes à investigação.

Em contexto de PES III, ano letivo 2017/2018, mantive a mesma problemática, pois são dois subdomínios (Artes Visuais e Jogo Dramático) do meu interesse e com os quais me identifico. Efetivamente, ao integrar o grupo do contexto de PES III, verifiquei que o grupo ao trabalhar nas áreas, escolhia preferencialmente a área do faz de conta. Por esta razão, tentei perceber o sentido que o grupo dava ao desenvolver projetos e, através da comunicação dos mesmos, expandissem o “faz de conta” para o Jogo Dramático, podendo relacioná-lo com o subdomínio das Artes Visuais. Acompanhando os interesses das crianças, surgiram dois projetos que integrei no desenvolvimento do meu plano de ação, passarei a nomeá-los seguidamente: “Outono” (projeto de estudo) e “Carochinha” (projeto de produção). Em seguida são expostas as teias do plano de ação do contexto de PES II e PES III, sendo que, a partir desta exposição, passo a descrever detalhadamente apenas o plano de ação de PES III, visto que foi o contexto onde incidi a minha investigação.

5.4. Teia do plano de ação de contexto de PES II



5.5. Teia do plano de ação do contexto de PES III



6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

Efetivamente ao chegar a este ponto da investigação, pretende-se explanar as estratégias anteriormente delineadas para responder à questão problema. Neste caso, será descrito detalhadamente o primeiro projeto “Outono”, fazendo acompanhar a primeira entrevista referente a cada uma das crianças e, seguidamente, o segundo projeto “Carochinha”, acompanhado da segunda entrevista às duas crianças participantes. Posteriormente apresentarei a grelha de avaliação que utilizei para recolher mais dados alicerçados ao subdomínio das artes visuais e do jogo dramático e a entrevista à educadora, interligando todos os instrumentos de recolha de dados, grelha de análise de entrevistas, grelha de avaliação, e objetivos previamente estabelecidos para a investigação.

O primeiro projeto a realizar no âmbito deste plano de ação foi um projeto de estudo, segundo as orientações de MEM “Outono” que surgiu de uma questão problema, proveniente da curiosidade de uma criança. Assim estipulei para esta proposta de atividade os seguintes objetivos ligados intrinsecamente à investigação.

Em relação às Artes Visuais: criar a partir de diferentes técnicas (modelagem, recorte, colagem, pintura); recorrer ao aproveitamento de materiais de caráter reciclável; Criar objetos em formato tridimensional; compreender as Artes como forma de comunicar (cartazes, painéis, objetos tridimensionais);

Em relação ao Jogo Dramático: estimular o desenvolvimento da imaginação; Interagir com outras crianças do grupo em atividades de jogo simbólico, como forma de representar; exprimir sentimentos e desejos através da manipulação de objetos ou do corpo; criar situações de comunicação verbal e não-verbal;

6.1. Estratégia 1- Projeto “Outono” (Consultar Apêndice B)

O projeto realizou-se num período entre trinta de outubro e nove de novembro de 2017.

Na chegada à sala, após o fim-de-semana, uma das crianças do grupo, quis relatar o que fez no fim-de-semana. A criança apanhou folhas no parque com os pais e trouxe algumas para a sala. Na sequência do relato, na reunião da manhã, a educadora cooperante falou sobre o outono e uma das crianças presentes questionou-se sobre o porquê das folhas caírem das árvores. Neste sentido, obtivemos a formulação de uma questão problema, “Porque é que as folhas caem?”. A educadora cooperante perguntou à criança se queria fazer um projeto para perceber o que acontecia às árvores no outono e se eu podia ajudá-la. A criança concordou e rapidamente questionou alguns colegas se queriam trabalhar com ela.

O projeto iniciou-se com algumas atividades em grande grupo como por exemplo, apanhar folhas na rua. O restante desenvolvimento do projeto era realizado nos momentos direcionados para projetos, estes momentos eram destinados ao grupo de crianças inscritas no projeto, iniciou-se com seis elementos, A.R., D.A., D.B., F.V., J.M., T.C. desistindo dois elementos do grupo a meio do projeto A.R. e F.V., restando quatro elementos D.A., D.B., J.M., T.C).

A atividade inicial, realizada em grande grupo, consistiu numa ida à rua, apanhar folhas (caídas das árvores) do chão. As crianças, ao recolherem as folhas, despertaram a sua curiosidade pelas diferentes cores que apresentavam. Já em sala e, aproveitando esta curiosidade, observámos as folhas e descobrimos que existiam folhas de cor: vermelha, castanha, amarela e verde. Ao identificarmos as cores, sentámo-nos (eu, educadora cooperante e grupo) em roda, e colocámos no chão cartolinas com as cores correspondentes às das folhas. As crianças propunham-se a vir ao centro da roda, separar as folhas pelo critério cor, ou seja, a folha era colocada em cima da cartolina da cor correspondente.



Figura 9-Procura de folhas na rua



Figura 10-Identificação das cores das folhas de outono

1ª Fase (Definição do problema) - Após a atividade realizada em grande grupo, reuni com o pequeno grupo de crianças para recolher informações de conhecimentos prévios que possuíam sobre o tema "Porque é que as folhas caem". Algumas das crianças fizeram comentários bastante pertinentes. Folheámos livros que eu tinha trazido de casa e começámos por observar imagens de duas árvores, das quais, uma delas tinha folhas e outra não tinha, um menino D.B., disse "Olha Leila esta árvore não caíram folhas", com a observação desta criança, achei propositado perguntar ao grupo se achavam que todas as árvores ficavam sem folhas e a maioria respondeu sim. Deste modo, era pertinente definir outra questão no projeto: "Será que todas as árvores ficam sem folhas?"

2ª Fase (Planificação e Desenvolvimento do Trabalho) - Na fase seguinte e utilizando como recurso o livro, passei à leitura da informação sobre a temática,

descrevendo exatamente a questão pela qual procurávamos, obviamente que enquanto lia, transformava o vocabulário para uma linguagem mais simples e acessível. Olhando para a expressão facial de cada uma das crianças percebi que o grupo ainda assim não entendia o que acontecia neste fenómeno da natureza. Recorri ao computador e passei a mostrar um filme, de curta duração, com várias animações que explicava o fenómeno. Apesar do filme ser rico na abordagem dos conteúdos e no que se referia ao processo da queda das folhas das árvores, a linguagem utilizada era direccionada para o primeiro ciclo, e por essa razão, tal como no recurso ao livro expliquei o filme oralmente. Quando acabámos o visionamento, realizei vários desenhos no meu diário de campo, sobre o que acontecia às árvores nas diferentes estações, até chegar ao outono e à medida que desenhava explicava às crianças novamente o processo. Seguidamente e após alguma compreensão, estabelecemos o que íamos começar por fazer: pinturas, uma experiência, observação natural das árvores e uma apresentação ao grande grupo.



Figura 11-Desenhos do diário de bordo

3ª Fase (Execução) - Como o grupo era muito desafiante e ativo, precisava de tarefas de carácter mais prático e assim começámos por fazer pintura com as cores das folhas do outono.



Figura 12-Pinturas das crianças (cores das folhas do outono)

Posteriormente eu e o grupo fomos para o recreio da Instituição fazer uma observação natural de duas árvores (ficavam perto uma da outra) que possuíam características diferentes (uma forma de poder explicar o que assistimos no vídeo e nas imagens do livro).



Figura 13-Observação das árvores

Surgiu novamente um pedido de pintura. As crianças queriam pintar o que observaram e achei que seria interessante fazer pintura à vista. Colocámos todos os materiais de pintura necessários no recreio (tintas, pinceis, folhas, cavaletes e bases em madeira) e as crianças puseram “mãos à obra”.

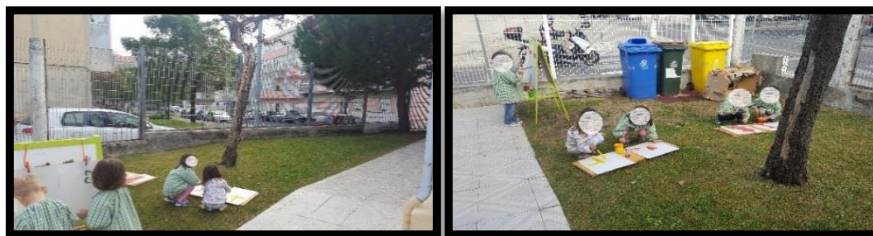


Figura 14-Pintura à vista das árvores do recreio

Sempre com o intuito de que as crianças percebessem este fenómeno e assim chegássemos a conclusões, realizei uma experiência com o pequeno grupo. A experiência consistia na identificação das diferenças da terra a temperaturas baixas e à temperatura ambiente. Foram utilizados materiais como: terra, dois copos de plástico descartável, guardanapos e água. No procedimento, um copo era enchido com terra e colocado no frigorífico (durante algumas horas) e o outro copo era também enchido com terra e deixado na sala. No momento exato da experiência, colocaram-se guardanapos na mesa; os copos eram furados na base e assentavam sobre o guardanapo; a água era derramada na mesma quantidade para ambos os copos e observava-se o fenómeno, oralmente e comparando a realidade, expliquei que no outono como o tempo arrefecia (copo do frigorifico) era um fator que determinava a caducidade das folhas de algumas árvores. Numa tentativa da experiência ser comunicada ao grande grupo, pedi ao pequeno grupo para me explicar o que tinham observado, mas verifiquei alguma dificuldade em associarem a experiência à realidade e questionei-os se futuramente queriam apresentar ao grande grupo e duas crianças logo disseram “é um bocadinho difícil”. Em forma de conclusão, referi que a experiência serviu para perceberem o que acontecia às árvores no outono que acontecia na verdade às árvores, ora o copo com terra que estava no frio representava a árvore de folha caduca e o outro copo que estava na sala representava a árvore de folha permanente.



Figura 15-Experiência (simulação árvore de folha permanente e caduca)

Depois da experiência, perguntei ao grupo se gostaria de fazer um cartaz que respondia à questão “Porque é que as folhas caem?”, recorrendo ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e à Área do Conhecimento do Mundo, construímos um cartaz informativo, com documentação das crianças (desenhos e pinturas). O cartaz foi construído em forma de folha (desenhada por mim) e recortado pelas crianças, com algum apoio meu. Para dar resposta à pergunta do projeto, a informação explicativa foi ditada pelas crianças e registada por mim. Consoante o que diziam, registava o nome da criança que ditava a informação relativamente ao fenómeno e à existência das árvores de folha caduca e às árvores de folha permanente.



Figura 16- Cartaz informativo do projeto

Após todo o processo relativamente à informação era necessário pensar numa forma de apresentar ao grande grupo o projeto, e surgiu a ideia de construirmos fatos como se fossem árvores, ou seja, fazendo de conta que eram as próprias árvores. Duas crianças logo se ofereceram para representar as duas árvores (árvore de folha caduca e árvore de folha permanente). Recorrendo a material de carácter dispensável, neste caso cartão, serviu como base para as nossas futuras árvores, passámos às medições dos buracos que tinham de ser feitos para colocar os braços e a cabeça, no fato de árvore, posteriormente cortei os cartões e levámos todo o material que necessitávamos para trabalhar no recreio: tinta de água castanha, pincéis, rolos de pintura e esponjas para pintar os dois cartões. O grupo, agora constituído por quatro elementos, equipou-se com aventais e iniciaram a pintura. Após a secagem do cartão era necessário decorar

as árvores: duas crianças colavam ramos de árvores verdadeiros com fita-cola grossa transparente, enquanto outras duas faziam ramos com papel kraft (amachucavam primeiro o papel, torciam-no e depois colavam-no ao cartão), as folhas (reais) eram também coladas ao cartão. Enquanto as crianças trabalhavam autonomamente, mas sob a minha orientação, eu fazia pequenos furos na zona lateral do cartão com uma tesoura para colocar um fio. Quando as crianças “vestissem os fatos de árvore” com os fios apertados, o cartão/árvore mantinha a forma arredondada. Duas das crianças que, entretanto acabaram a sua tarefa, quiseram colocar trapilho nos buracos do cartão, desta forma desenvolviam capacidades como a motricidade fina, enfiamentos, entre outras.



Figura 17- Construção dos fatos de árvore

4ª Fase (Avaliação e Divulgação): Depois de todo o trabalho desenvolvido era necessário comunicá-lo. No dia da comunicação, dirigimo-nos para a biblioteca da instituição para o grupo conseguir treinar e com algum silêncio, relembrando a informação que investigámos e que constava no cartaz, deixei o grupo decidir quem iria explicar determinada informação como se fosse um “teatro”. Uma das crianças T.C. propôs-se no imediato instante, dizendo “Eu explico a parte das folhas a cair”, ou seja, explicaria a questão inicial do projeto “porque é que as folhas caem” e a outra criança D.A. ajudaria T.C. na explicação e, as crianças J.M. e D.B (árvores) diriam “Eu sou uma árvore sem folhas e posso ser chamada de árvore de folha caduca” (J.M.), “Eu sou uma árvore com folhas e também posso ser chamada de árvore de folha permanente” (D.B.). Quando T.C. e D.A. explicavam a razão pela qual as folhas caíam, teriam que cair para o chão, interpretando a personagem de folhas. O grupo estava preparado para comunicar, e pedi a uma das crianças para chamar o restante grupo até à biblioteca.



Figura 18- Preparação e Comunicação do projeto do outono

A comunicação iniciou-se com duas crianças (T.C. e D.A.) a explicarem a informação, um pouco tímidos com o público, mas em conjunto conseguiram dizer a razão “No outono como está mais frio, as raízes das árvores que são as partes que agarram a árvore à terra não conseguem chupar a água que está na terra até às folhas e por isso as folhas caem”, conforme dizem isto, caem para o chão, fazendo a representação das folhas. Logo de seguida J.M. e D.B. dizem a sua informação correspondente à sua encenação como se fossem árvores “Sabemos que as árvores não falam”, D.B. “eu sou a árvore de folha permanente (permanente), as minhas folhas não caem” e J.M. “eu sou a árvore de folha caduca e no outono as minhas folhas caem”. A comunicação deu-se por finalizada e eu questionei o grande grupo se havia dúvidas ou perguntas a fazer, se tinham percebido o projeto. Duas crianças não tinham percebido a questão das folhas caírem e T.C. logo tratou de explicar de novo, e intervim dizendo “Sabiam que temos estas duas árvores no recreio? Querem ir ver?” o grupo respondeu imediatamente “Siimmm”. Seguidamente, pedimos ao grupo para se colocar em fila dirigimo-nos para o recreio e, as duas “árvores” caminhavam à frente do grupo e até chegarem junto da árvore correspondente à sua representação.



Figura 19-Ida ao recreio para observação das árvores (após comunicação)

Depois da observação das árvores no recreio, foi ainda sugerida outra atividade direcionada para o subdomínio da Artes Visuais – a construção de uma árvore caduca com rolos de papel de cozinha. Tínhamos materiais previamente preparados, tais como

uma base de cartão em forma quadrada para o rolo ser colado. A atividade consistia em primeiramente pintar o rolo de cartão e a base com lápis de cera da cor castanha e rasgar partes do rolo de cartão (dando a ideia de ramos) e colar folhas na base da árvore, caso fosse de vontade da criança, algumas crianças colaram na base, explicando se era uma árvore de folha caduca, as folhas estavam no chão ou na ponta dos ramos.



Figura 20- Construção das árvores em 3D

Como forma de poder divulgar todo o trabalho feito pelo grupo de projeto, mas também pelo grande grupo, de todas as atividades direcionadas ao tema “outono”, em parceria com a educadora cooperante e auxiliar, montámos uma exposição no corredor da instituição para assim toda a comunidade escolar poder apreciar todo o trabalho exequível de realizar com as crianças.



Figura 21- Divulgação do projeto (exposição)

Após a conclusão deste projeto realizei a primeira entrevista (Consultar Apêndice F e G) às duas crianças participantes na minha investigação, sendo estas analisadas posteriormente em articulação com a grelha de avaliação, também estruturada por mim, de forma a poder avaliar criteriosamente as aprendizagens e competências adquiridas em relação aos subdomínios destacados na investigação. As entrevistas foram realizadas separadamente a cada um dos participantes, com o seu consentimento e dos pais (consultar Apêndice A), sendo registadas em suporte áudio. Posteriormente procedeu-se à transcrição integral de todas as entrevistas, seguida da análise do seu

conteúdo organizado em categorias consideradas *à priori* conforme os objetivos gerais e subcategoria baseadas nos objetivos específicos.

6.2. Estratégia 2- Projeto “A Carochinha” (Consultar Apêndice C)

O segundo projeto a ser desenvolvido foi o projeto da Carochinha, segundo as orientações de MEM, considera-se um projeto de produção. Este projeto foi realizado num período de três a dezassete de janeiro de 2018. Os objetivos estabelecidos para este projeto são divididos consoante os subdomínios.

Em relação às Artes Visuais: Experimentar diferentes materiais; Associar a necessidade da utilização dos materiais para a comunicação; Criar objetos em formato tridimensional; Cuidar dos objetos/materiais das produções (trabalhos e projetos) individuais e de grupo; Compreender as Artes como forma de comunicar (cartazes, painéis, objetos tridimensionais); Criar a partir de diferentes técnicas (modelagem, recorte, colagem, pintura);

Em relação Jogo Dramático: Criar situações de comunicação verbal e não-verbal; Observar e identificar personagens, cenários, adereços (objetos); Utilizar vários recursos e materiais; Expressar sentimentos e desejos através da manipulação de objetos ou do corpo;

1ª Fase (Definição do problema) - O grupo é um autêntico amante de histórias, por esta razão levei para a sala a história tradicional “Os três porquinhos”. Dinamizei a história através de sombras chinesas e após a dramatização o grupo pediu-me para contar novamente a história. Depois de contar a história pela segunda vez, uma das crianças do grupo (que por sua vez é um dos meus participantes da investigação) pediu-me para fazer um projeto como aquele.



Figura 22- Representação da História "Os três porquinhos" realizada pela estagiária

D.B.: -“ Leila quer fazer projeto com história”

Estagiária:- Claro que podemos fazer um projeto com uma história D.B. mas só na próxima semana, porque amanhã é o dia de Reis e temos de fazer um bolo para levar para a sala 1!

Nota de campo de dia 4 de janeiro de 2018

Na semana seguinte, durante a reunião da manhã, disse à criança D.B. que podíamos começar o projeto, mas que íamos precisar de ajuda de mais colegas. A criança selecionou os seus pares de brincadeira, mas também os pares com quem costuma trabalhar (fazendo parte deles a outra criança que também faz parte dos meus participantes de investigação) Composto assim um grupo com cinco elementos que mais tarde se alargou para seis elementos (A.R., D.B., J.M, L.C. T.C. e I.D.). Composto o grupo, sentámo-nos na mesa grande e conversámos sobre histórias que conhecíamos, alguns disseram que já conheciam a história que eu tinha contado na semana anterior (Os três porquinhos), outros diziam que às vezes as avós contavam-lhes histórias, mas já não se lembravam de nenhuma. Devido ao ruído que instaurava na sala decidimos ir para a sala que funciona como biblioteca na Instituição.

2ª Fase (Planificação e Desenvolvimento do Trabalho) – Já na biblioteca, conversámos sobre histórias que conhecíamos. Algumas crianças disseram que já conheciam a história que eu tinha contado na semana anterior (Os três porquinhos), outros diziam que às vezes as avós contavam histórias, mas já não se lembravam de nenhuma. Falámos sobre as histórias, e as histórias que as avós contavam eram chamadas histórias tradicionais. Expliquei que estas histórias têm sempre um final que nos ensina algo e que, se eles quisessem, eu contava mais umas que conhecia e assim escolhermos uma para o projeto. Obviamente, como bons ouvintes de histórias disseram “Simmmmm, conta Leila” Logo, passei a contar mais duas histórias e a mostrar uma no computador, a do Capuchinho Vermelho (sem recurso a livro), a da Casinha de Chocolate (com recurso a livro) e a terceira história pus no computador para poderem visionar, era uma história com muitas personagens, um pouco comprida – A Carochinha. O grupo ainda assim queria continuar a ouvir mais histórias, mas eu referi que era melhor escolher uma destas porque depois iria ser mais confuso selecionar apenas uma. Selecionaram a história da Carochinha e conversámos sobre quem era o narrador, o que fazia na história, quem eram as personagens da história e o que eram os cenários (tentei desta forma introduzir conceitos do subdomínio do jogo dramático/teatro). Relembrámos ainda os animais que apareciam na história e combinámos fazer um

“teatro”, embora não tenhamos decidido logo que tipo de jogo dramático iria ser produzido, D.B adorou a personagem do Lobo Mau na história dos três Porquinhos e pediu para ser eu a representá-lo.

D.B.: - Eu “quer” Lobo mau na história de Carochinha e preto!

Estagiária:- Podemos acrescentar mais o lobo se todos acharem bem, o que acham?

A.R.- Como o D.B. é meu amigo eu não me importo!

T.C.- Sim eu quero o Lobo na história!

J.M. e L.C.- Simmmmmm!

Nota de campo de dia 9 de janeiro de 2018

Previamente preparados em casa, reuni alguns materiais suscetíveis de criar ideias, tais como: imagens reais dos animais da história; livros que tivessem imagens e informação dos animais e alguns materiais ligados ao jogo dramático, como materiais de sombras chinesas (silhuetas da história dos três porquinhos), fantoches de colher pau, fantoches de dedo (existentes na sala) e fantoches de mão.

No dia seguinte levei todo o material para a sala e reuni com o grupo novamente na biblioteca, observaram os livros e imagens que continham os animais da história e chegaram a algumas conclusões.

T.C.: - O boi e o cão têm pêlo!

D.B. : - Lobo também ter pêlo!

L.C.: - A galinha tem penas!

Estagiária:- Pois têm, vocês têm razão, temos de escrever isto que estão a dizer para por no cartaz para o projeto!

Nota de campo de dia 10 de janeiro de 2018

Somente um animal ainda não tinha sido questionado por nenhuma criança, quando de repente o A.R. diz “Que animal é este? Parece uma aranha!” e eu respondi “Este animal é a Carocha, é da família dos insetos, ou seja, das borboletas, das joaninhas” (falei só destes insetos, pois são animais mais comuns e do conhecimento do grupo). T.C. muito indignado pergunta-me “Oh Leila mas a Carochinha é este animal?” e eu respondi “Sim é, não vêm que eu trouxe imagens reais dos animais da história? E o único animal que ainda não tinham descoberto era a Carochinha”). Ainda assim, chegaram à conclusão de que a carocha então era o animal mais pequeno e o

boi o maior, no conjunto de todos os animais da história (cão, boi, gato, galo, lobo e carocha).)



Figura 23- Leitura de informações sobre os animais do projeto

3ª Fase (Execução)- Depois da fase de pesquisa e de alguma recolha de informação, passámos à seleção do material com que iríamos fazer o nosso “teatro”. Coloquei todos os tipos de fantoche em cima da mesa, as figuras de sombras chinesas da história dos “Três Porquinhos” e deixei-os manipularem os objetos durante algum tempo. Entretanto, questionei o grupo sobre o que queriam produzir e concordaram todos em fazer fantoches com a colher de pau. Eleito o material, passámos à escolha do animal que cada criança queria representar. Juntamente com os materiais anteriormente referidos à pesquisa e, como não sabia se teríamos tempo de passar à produção propriamente dita, precavi-me de material e trouxe outros materiais de casa, tais como: vários tecidos, colheres de pau, penas, dracalon, esponja-eva, entre outros materiais. Desta forma, passámos à produção dos fantoches. Já na sala, reunidos na mesa de apoio da área do atelier, observámos algumas imagens que eu tinha imprimido de alguns exemplos de fantoches correspondentes aos animais de cada um. Colocámos jornais na mesa do atelier, preparámos as tintas e cada criança pintou um colher de pau de acordo com a cor do animal escolhido.

A construção dos fantoches demorou cerca de dois dias, devido à ocorrência de períodos necessários para a secagem, e à seleção de materiais, recorte e colagem, por esta razão fui intercalando atividades direcionadas para o cartaz informativo.



Figura 24- Pintura das colheres de pau (fantoques)

Na sequência do trabalho de projeto, passámos à parte investigativa (apesar de ser um projeto de produção). O grupo relacionou as imagens reais dos animais da história e fez o registo escrito do nome de cada animal, de forma a identificar a imagem. O grupo olhava atentamente para as palavras, enquanto eu escrevia e pronunciava oralmente o nome de cada animal, chegando ao mesmo tempo a algumas conclusões. Segundo a criança T.C. as palavras boi e cão tinham três letras “Olha Leila estas palavras têm três letras” ; e que lobo, gato, galo e rato tinham quatro letras e ainda a palavra carocha tinha sete letras, segundo a criança D.B. “Esta palavra tem muitaaaass!”.



Figura 25- Registo e contagem do número de letras do nome de cada animal

Numa fase seguinte do trabalho, o grupo registou através de esboços (alguns já bem identificados) de convenções do código da escrita o nome de cada animal para colar no cartaz e servir na identificação da imagem correspondente ao animal. Durante duas horas e trinta minutos o grupo esteve a trabalhar sem querer parar, várias vezes tentei negociar uma pausa para irem brincar para as áreas, mas as crianças recusavam-se dizendo “Não queremos ir brincar, queremos fazer o projeto”. Estes comentários

foram muito gratificantes, pois desta forma percebi o quanto as crianças estão envolvidas no trabalho e o prazer que têm ao realizá-lo.



Figura 26- Registo escrito dos animais

No dia seguinte, no momento de projeto, reunimos para começar o trabalho. Cada uma das crianças tinha a tarefa de recolher materiais para trabalharmos: recolher as colheres de pau, outro elemento foi recolher tesouras, outro foi recolher colas líquidas, enquanto fui buscar os tecidos que tinha trazido de casa. Olhámos para as imagens dos fantoches que eu tinha trazido impresso e cada criança disse o que queria fazer para representar o seu animal. Como não conseguia apoiar a construção de todos os fantoches ao mesmo tempo, registei tudo o que as crianças queriam construir no seu fantoche e encaminhei alguns elementos para brincar nas áreas enquanto trabalhava com outros elementos.

L.C disse no imediato -Eu queroo aquela coisa que o galo tem na cabeça e o bico eee as penas!

Estagiária- O que tu queres fazer chama-se crista!

T.C.- Eu quero fazer as orelhas do cão grandes e os cornos do boi!

D.B.- Eu (quer) lobo com dentes!

A.R. – O gato tem que ter bigodes!

J.M.- A carochinha tem de ter um vestido!

Nota de campo de dia 11 de janeiro de 2018

À disposição das crianças estavam diferentes tipos de materiais, tais como: tecidos, lã, olhinhos de plástico, esponja-eva, espuma de poliuretano (já seca). O tecido selecionado para compor os fantoches foi o feltro, como se tratava de um material por vezes difícil de recortar eu tinha de apoiar as crianças no recorte do mesmo, pois enquanto algumas crianças já possuem alguma destreza a nível da motricidade fina, outras ainda não conseguiam manusear a tesoura.



Figura 27- Construção dos fantoches

Conforme íamos concluindo os fantoches, o grupo ia manipulando os mesmos e treinando autonomamente. Nomeadamente L.C. e D.B. puseram-se a dialogar com os seus fantoches, alterando a voz e interpretando as suas personagens, interagindo um com o outro.

No momento seguinte de projeto, dedicámo-nos à construção do cartaz. As crianças colaram as etiquetas com o nome de cada animal ao lado da imagem correspondente, mas também o registo da divisão das palavras dos animais em letras. Por exemplo na palavra “boi”. Eu desenhava três círculos, a criança escrevia uma letra em cada círculo, depois recortava-os e colava-os no cartaz, ao lado da sequência da legenda do animal.

Dividi o grupo em dois, sendo que, três elementos iam brincar para as áreas, e dois ficavam comigo a realizar esta atividade, depois trocavam as tarefas. As crianças desta forma sentiam-se envolvidas e com mais concentração (claramente observável através da expressão facial enquanto realizavam) mas também pelo que diziam “Olha Leila já está! Olha Leila, consegui fazer as letras do cão”. Após todas as crianças terem feito a divisão das palavras por letras, reuni com o grupo todo e registei no próprio cartaz, tudo aquilo que as crianças me diziam em relação ao que aprenderam sobre os animais, a contagem das letras do nome de cada animal e, finalmente, agrupámos os animais segundo o critério de número de letras.



Figura 28-Registro escrito das palavras, letra em cada círculo

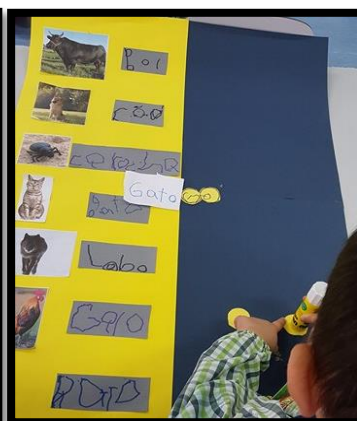


Figura 29- Colagem das legendas

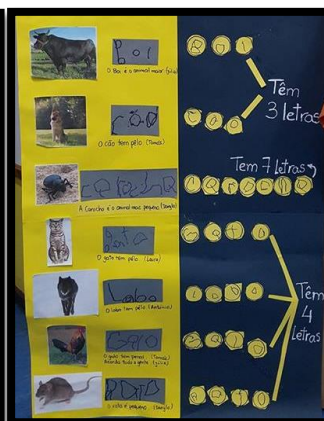


Figura 30- Cartaz informativo do projeto

Depois desta atividade, decidimos ainda, que era necessário construir os cenários. Os cenários, desenhados por mim em casa, foram pintados posteriormente pelas crianças. Foi nesta fase que a última criança I.D integrou o projeto, devido ao interesse demonstrado durante todo o período de trabalho, aquando passava pelo grupo, a criança mostrava curiosidade, tentando ser discreta. Era necessário pintar os cenários e perguntei qual delas queria pintar o caminho da igreja. A criança I.D. extremamente interessada, disse “ Lela, queyo pintaiiii!”. Evidentemente, que não recusei o pedido da criança e questionei o grupo se não se importava que o I.D. ajudasse a pintar os cenários. Preparei as tintas, e os devidos materiais e organizei as crianças para a pintura dos cenários. O menino I.D. ofereceu-se logo para pintar o caminho da igreja e deixei-o no atelier a pintar o cenário. As restantes crianças ao observarem I.D. estavam tão espantadas quanto os adultos, ao vê-lo pintar.

T.C. ao se aperceber da grande vocação do colega disse: -Leila o I.D. pode estar no projeto? É que ele pinta muitaaa bem!

Estagiária (não resisti ao pedido e disse):- Apesar de já termos construído os fantoches, e como o I.D. quer tanto ajudar-vos, acho que ele pode sim entrar no projeto, e quem vai representar duas personagens até pode dar-lhe uma, para ele poder participar também no teatro de fantoches! (o grupo concordou).

T.C. disse:- Eu como tenho o boi e o cão, posso-lhe dar o meu cão!

Estagiária: -. Boaaa T.C! Isso é que é saber trabalhar com os amigos, em equipa!

Nota de campo de dia 12 de janeiro de 2018



Figura 31- Pintura dos cenários

Após a secagem, a pedido do grupo, fiquei responsável por levar os cenários para casa e decorar os cenários: abrir as janelas da casa da Carochinha, de plastificar para não se estragarem. Sem esquecer de referir que, os cenários tinham a medida certa do fantocheiro disponível na instituição.

4ª Fase (Avaliação e Divulgação): No dia da comunicação encaminhei calmamente o grupo para a biblioteca da instituição para nos organizarmos e treinar a comunicação. Primeiramente, tentei situar o grupo em relação à história, fiz questões ao grupo para ver se sabiam quais eram os animais que apareciam primeiro e a ordem dos cenários. Visionámos novamente a história da Carochinha no computador, também para as crianças poderem adotar algumas falas das suas personagens. Fizemos vários ensaios e combinámos que, quando a Carochinha cantava “Quem quer, quem quer casar com a carochinha que é muito rica além de ser bonitinha”, todos a acompanhavam no canto. Passámos ao primeiro ensaio, para ver como corria, eu tratava da mudança dos cenários e dos acessórios, era a narradora da história e apoiava o grupo, caso se esquecessem da sua vez ou das próprias falas. Em equipa, transportámos, até à sala, o fantocheiro, os cenários, os fantoches e um cartão que arranjei para montar junto com o fantocheiro, pois “protegia” a entidade dos atores. A comunicação durou cerca de 10/15 minutos, quando terminou, uma das crianças do grupo, manifestou o seu agrado pedindo “Outra vez”. Pedi ao grupo do projeto para se mostrar ao grande grupo, fizeram uma vénia e falaram sobre os fantoches para que todos percebessem as personagens que tinham representado e perguntámos ao grupo o que gostaram mais.

M.C.: - Gotei da Caochinha!

T.A.: -O que mais gostei foi o Ratão a cair no caldeirão!

D.A.: - Gostei da história!

F.R.: - Eu gostei do D.B. a fazer de lobo!

D.B.: - Gostei de fazer fantoche de lobo e rato.

J.M.: - De ser Carochinha.

Nota de campo de 17 de janeiro de 2018



Figura 32- Teatro de fantoches e respetivos autores do projeto

Posteriormente à comunicação eu e a E.C. montámos a exposição do projeto no corredor da sala, com o cartaz de informação, o fantocheiro, os fantoches e os cenários. A disposição da exposição permite a interação de todas as crianças para que todas possam experimentar e manipular os fantoches e de serem, por breves momentos, atores de um teatro de fantoches.



Figura 33-Exposição do projeto no corredor da Instituição

Seguidamente, realizei a segunda entrevista aos participantes (consultar Apêndice H e I), bem como a entrevista à educadora cooperante (consultar Apêndice J) para avaliar a importância atribuída à conciliação das Artes Visuais e do Jogo Dramático na sala de Jardim de Infância com o seu grupo de crianças.

6.3. Resultados das potencialidades interdisciplinares na criação de projetos

No âmbito da análise ao conteúdo das entrevistas das crianças conciliadas aos objetivos gerais, definiu-se duas categorias: A categoria da *Interdisciplinaridade* dividida nas seguintes subcategorias:

-Jogo simbólico/ Faz de conta;

-Conhecimento do mundo;

-Artes Visuais e Comunicação.

E a categoria *Jogo dramático* subdividida em:

-Representação;

-Recursos materiais.

Resultado da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças					
Categorias	Subcategorias	Indicadores da 1ª entrevista (criança J.M.)	Indicadores da 2ª entrevista (criança J.M.)	Indicadores da 1ª entrevista (criança D.B.)	Indicadores da 2ª entrevista (criança D.B.)
Interdisciplinaridade	Jogo simbólico/ Faz de conta	"É fazer de mãe, de pai, avós, de mano...é para brincar!" J.M.	"É fazer de conta que sou a Carochinha! E no projeto do Outono, fiz de conta que era uma árvore!" J.M.	"É brincar no faz de conta!" D.B.	"Fazer de Carochinha.(...) No faz de conta é brincar!" D.B.
	Conhecimento do mundo	"É para aprender coisas do projeto!" J.M.	Nota: não foram encontrados indicadores relativamente a esta subcategoria	"Foi fazer de árvore permanente!" D.B.	Nota: não foram encontrados indicadores relativamente a esta subcategoria
	Artes Visuais	"Pintar é nas folhas, nos cartões..." J.M.:	"(...) nós colámos as coisas para parecer a Carochinha. (...) É pintar os fantoches, os cenários... É construir os fastoches para explicar o projeto" J.M."	"É pintar com as mãos, com os pincéis e mais a esponja!" D.B.	"Pintar animais de projeto." D.B.
	Comunicação	"Como se fossemos árvores!" J.M.	"Apresentámos o projeto com os fantoches da Carochinha!" J.M.	"Com as árvores com as folhas." D.B.	"Apresentámos com cozinha, casa di carochinha e o caminho da Carochinha e do Rato." D.B.
Jogo dramático	Representação	"Para fazermos de árvores!" J.M.	"Na Carochinha tínhamos a história. (...)Com um teatro (...) De fastoches!" J.M.	"Eu mascarou porque é que as folhas caem, para fazer de árvore permanente!" D.B.	"Apresentámos história di Carochinha. Eu fiz lobo mau e rato."(D.B.)
	Recursos materiais	Nota: não foram encontrados indicadores relativamente a esta subcategoria	"Sim eles não percebiam, porque era a colher de pau sem nada!" J.M.	"Axim só cartão! (...) É fazer árvore" D.B.	"Assim era colher para cozinhar (...)Serviram para apresentar projeto di Carochinha(...) com os olhos e isto é também tecido feltro igual pelo lobo! ." D.B.

Na primeira subcategoria é referido o *Jogo simbólico/Faz de conta*, surgindo no âmbito da questão colocada *Será que fazer de conta como fazem na área do faz de conta é o mesmo que fizemos no projeto?*

A criança J.M.

Na segunda entrevista apenas associava “o fazer de conta” às ações que desempenhava na área do faz de conta da sala “É fazer de mãe, de pai, avós, de mano...é para brincar!” J.M., ou seja, descrevia os papéis que desempenhava na brincadeira, já na segunda entrevista respondeu que o fazer de conta diz respeito aos papéis que desempenhou nos projetos “É fazer de conta que sou a Carochinha! E no projeto do Outono, fiz de conta que era uma árvore!” J.M.

A criança D.B.

Relativamente ao caso da criança D.B., as respostas assemelham-se à outra criança participante “É brincar no faz de conta!” D.B. Na primeira entrevista, D.B. não dissociava a ideia de brincar na área do faz de conta, da ação fazer de conta propriamente dita, já na segunda entrevista referiu “Fazer de Carochinha (...) No faz de conta é brincar!” D.B. ou seja, não só associou ao projeto aludindo para uma importância bastante significativa como referiu que na área do faz de conta era direcionado à brincadeira.

Elaborando uma análise cuidada à primeira entrevista, após a comunicação do primeiro projeto “Outono”, relativamente às conceções das crianças, obviamente que ainda não estavam enraizadas no que diz respeito ao jogo simbólico, ou seja, achavam que o fazer de conta era uma ação realizada, somente, na área de trabalho na sala, só na segunda entrevista, após a comunicação do segundo projeto “Carochinha” é que começaram a ter noção que o fazer de conta/ jogo simbólico pode-se expandir para além da área da sala e começar a transformar-se em Jogo Dramático. Sendo o Jogo Dramático, considerado pelo autor Teruel (1999), uma atividade espontânea do jogo simbólico que se submete a regras, a investigação revela que as crianças mediante os projetos desenvolvidos, ao comunicarem, é uma prática coletiva, sem guião escrito, que se fundamenta na improvisação do tema abordado, recorrendo a uma forma teatral. Tal como Silva et al. (2016), referem,

Em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim-de-infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento

de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. (Silva *et al.*, 2016, p.52)

No que diz respeito à segunda subcategoria – *Conhecimento do mundo* – as crianças referiram fortes indicadores que espelham o reconhecimento de desenvolver projetos baseados nos seus interesses. As hipóteses anteriormente elaboradas desenvolveram conceitos relacionados com o mundo que as rodeia.

A criança J.M.

A criança J.M. ao responder “É para aprender coisas do projeto!” dá fortes indícios que as questões colocadas acerca do projeto, resultaram em aprendizagens significativas para ela, que não era apenas um fazer de conta, mas sim um processo que passou por questionamento, recolha de informação, resultando em conclusões e posteriormente aprendizagens.

A criança D.B.

A criança D.B deu a resposta “Foi fazer de árvore permanente [permanente]!”. Na sua interpretação, a criança ao comunicar o projeto que revelou conhecimento relativamente a fenómenos da natureza, neste caso a queda das folhas das árvores.

A terceira subcategoria *Artes Visuais* está relacionada com as questões da entrevista “o que é pintar, o que é construir? Esta questão remete para todas as técnicas e materiais utilizados no âmbito das Artes Visuais.

A criança J.M.

A criança J.M. respondeu na primeira entrevista que “Pintar é nas folhas, nos cartões...” associando também esta ação unicamente ao seu dia-a-dia na sala, que pintar e construir são atividades ligadas ao material, ao suporte sobre o qual se pinta. Já na segunda entrevista, deu um salto na compreensão da questão “(...) nós colámos as coisas para parecer a Carochinha. (...) É pintar os fantoches, os cenários... É construir os fastoches [fantoches] para explicar o projeto” J.M.”, já dissocia à ação de pintar, ao suporte (papel, cartão), percebendo que para o desenvolvimento do projeto é necessário pintar os objetos estipulados e assim assumirem o aspeto de algo novo e essencial para a comunicação do projeto. Neste caso, a pintura, o recorte e a colagem de materiais, são reconhecidos como diferentes técnicas presentes nas Artes Visuais e imprescindíveis para a produção dos fantoches e cenários.

A criança D.B.

O mesmo aconteceu com a criança D.B. que, inicialmente na primeira entrevista, associou a pintura aos instrumentos a que se recorre na pintura e posteriormente como essencial ao projeto para assumir a funcionalidade de fantoches, e cenários, pois sem a pintura não se nomeavam como tal. Deste modo respondeu primeiramente “É pintar com as mãos, com os pincéis e mais a esponja!” Na segunda entrevista é “Pintar animais de projeto.” D.B. Analisando os dados remetendo a Sousa (2003) “A espontaneidade da pintura infantil manifesta-se antes da aquisição de uma técnica, ou por outras palavras, conduz à necessidade de descobrir a técnica que melhor se adapte ao desenvolvimento desse tipo de expressão imediata” (p.228). Neste sentido as crianças estabeleceram uma ponte entre o que inicialmente pensavam sobre a pintura (materiais e suportes) e a ação em si e quais as suas potencialidades. As fotos abaixo indicadas revelam as conclusões que as crianças apreenderam sobre a questão *O que é pintar?* A criança D.B. (à esquerda) pintou com dois tipos de instrumentos (pincel e corredor de pintura) no decorrer do projeto do outono, daí a sua ideia inicial estar associada apenas aos instrumentos que utilizou. Já no projeto da Carochinha, ambos os participantes (à direita) aliaram à ideia de pintar os objetos que iam utilizar para comunicar o projeto, neste caso os fantoches.



Figura 34-D.B. a pintar, projeto “Outono”



Figura 35- D.B. e J.M. a pintar, projeto “Carochinha”

A quarta subcategoria intitulada *Comunicação* foi associada a um dos objetivos específicos do plano de ação *Associar a necessidade da utilização dos materiais para a comunicação*. Através deste objetivo resultou a questão *Como é que apresentámos o projeto?* Nesta questão as crianças participantes facilmente entenderam a necessidade da construção dos materiais para a comunicação dos projetos.

A criança J.M.

A criança J.M. na 1ª entrevista respondeu “Como se fossemos árvores!” e na segunda entrevista respondeu “Apresentámos o projeto com os fantoches da Carochinha!”

A criança D.B.

A criança D.B. respondeu “Com as árvores com as folhas” e na segunda entrevista “Apresentámos com cozinha, casa di [de] carochinha e o caminho da Carochinha e do Rato.”

Ambas revelaram que através do trabalho por projeto, perceberam que é possível comunicar de diversas formas para o público, neste caso, o grande grupo. Contudo, tal comunicação não seria possível sem a utilização e disponibilização de diferentes objetos que facilitam a expressão e a comunicação. Estes objetos,

(...) são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança. Podem ainda utilizar-se outros recursos, tais como, como o teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas), teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias), teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função). Estes suportes e técnicas, que as crianças poderão utilizar em jogos dramáticos da sua iniciativa, podem de igual modo ser usados para criação conjunta com o apoio do educador de pequenos diálogos, histórias, etc., que, eventualmente, são escritos para serem retomados e aperfeiçoados. (Silva et al., 2016, p.52)

A primeira subcategoria do *Jogo Dramático* diz respeito à *Representação*.

A criança J.M.

No projeto “Outono”, associou a representação apenas ao fazer de conta que era uma árvore “Para fazermos de árvores!”. Na segunda entrevista, no projeto “Carochinha” a criança referiu “Na Carochinha tínhamos a história. (...) Com um teatro (...) De fantoches [fantoches]!”

Por outro lado D.B., apesar de dizer que também iria fazer de árvore, evidenciou a diferença, quando referiu “Eu mascarou porque é que as folhas caem, para fazer de árvore permanente (permanente)!”. D.B. conseguiu ir mais além, entendendo que não era meramente uma representação, mas sim a importância de comunicar o conteúdo do seu projeto, ou seja, a razão pela qual as folhas caem. Já no projeto da Carochinha respondeu “Apresentámos história di [de] Carochinha. Eu fiz lobo mau e rato.”

Quer isto dizer que, inicialmente, ambas entendiam como um jogo simbólico, viam-no como uma brincadeira, após o desenvolvimento dos projetos, as crianças entenderam que para comunicar os projetos precisaram de interpretar diferentes papéis, baseados na história.

Partindo da capacidade de representação simbólica, própria do ser humano e espontânea na criança, este subdomínio da educação artística incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística (Silva et al., 2016,p.51).



Figura 36-Representação dos projetos (à esquerda J.M. de árvore caduca e fantoche da Carochinha e à direita D.B. árvore permanente e fantoches Lobo mau e João Ratão)

Na segunda subcategoria do *Jogo Dramático – Recursos materiais* – ligado ao objetivo específico *Recorrer ao aproveitamento de materiais de caráter reciclável e Utilizar vários recursos e materiais*. As crianças apresentaram respostas semelhantes.

A criança J.M.

“Sim eles não percebiam, porque era a colher de pau sem nada!” J.M (resposta à segunda entrevista pois na primeira entrevista não foram encontrados indicadores).

A criança D.B.

“Axim [assim] só cartão! (...) É fazer árvore” D.B (resposta à primeira entrevista) como resposta à primeira entrevista D.B. “Assim, era colher para cozinhar (...) Serviram para apresentar projeto di [de] Carochinha (...) com os olhos e isto é também tecido feltro igual pelo lobo!” D.B.

Os dados recolhidos foram baseados na interpretação da pergunta *Achas que se não pintássemos, não colássemos, não utilizássemos estes materiais que o grupo ia*

perceber o que vocês estavam a representar? ou seja, ambas respostas resultam da compreensão da importância ao recurso de determinados materiais, mas também da decoração dos mesmos, pois sem esta decoração, apresentavam funções distintas das que assumiram no projeto. Isto é, o cartão utilizado para os fatos, seria apenas cartão destinando-se a outro fim e, a colher de pau seria apenas utilizada para fins de confeção de cozinha ao invés de assumir a base dos fantoches.



Figura 37-Reutilização dos materiais (cartão e colher de pau), resultando nos fatos de árvores e fantoches

6.3.1. Resultados de desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas

Passo agora a apresentar a grelha de avaliação utilizada como instrumento de recolha de dados ao longo do desenvolvimento dos dois projetos (Outono e Carochinha), no âmbito dos subdomínios definidos na investigação, pretende-se analisá-las conjuntamente com os restantes dados da investigação.

Relativamente aos dois subdomínios Artes Visuais e Jogo Dramático e com base nos objetivos específicos, foram definidos alguns critérios dentro de cada subdomínio, sendo estes avaliados recorrendo ao interesse das crianças.

Seguidamente, apresentam-se o quadro de avaliação de cada criança.

Quadro 8- Resultados criança D.B.

Criança: D.B., sexo masculino, 4 anos Observação: durante o desenvolvimento dos dois projetos Projetos do Plano de Ação: Projeto do outono e Projeto Carochinha			
Artes Visuais Avaliação (observações)		Muito interesse	Interesse
Manipulação de materiais de pintura-pincéis, esponja (fatos em cartão e fantoches)		X Pinta as suas produções evidenciando bastante concentração	
Manipulação da tesoura (recorte das produções para os cartazes, materiais dos fatos e da construção dos fantoches)		X Recorta com perícia	
Criação de objetos tridimensionais (fatos e fantoches)		X Apresenta sempre uma atitude de grande interesse e sugere ideias	
Valorização das produções individuais e em grupo (cartaz dos projetos, fatos das árvores e fantoches)		X Faz questão de mostrar as suas produções e as do grupo e ainda pede ao restante grupo para não mexer "não estraga"	
Jogo Dramático Avaliação (notas)		Muito interesse	Interesse
Interação com os outros em situações de faz de conta (fazer de conta que são árvores e personagens dos fantoches)		X Ao estudar o tema D.B. interpreta e interage com os restantes colegas	
Expressar estados de espírito, movimentos da natureza, ações e situações do quotidiano (movimentos das árvores e dos fantoches)		X Nos treinos da comunicação expressa com muita motivação, representando o seu papel	
Reconhecimento da utilização de espaço com funcionalidade cénica		X Na comunicação sabe que posição deve adotar	
Experimenta objetos associados aos projetos		X Após a construção dos fantoches que ia representar, começou a manipulá-los e a imitar vozes	
Comunica de forma verbal (voz alta) ou não verbal.		X Na oralidade comunica em tom alto e acompanha com movimentos	

Quadro 9- Resultados criança J.M.

Criança: J.M., sexo feminino, 4 anos Observação: durante o desenvolvimento dos dois projetos Projetos do Plano de Ação: Projeto do outono e Projeto Carochinha			
Artes Visuais/ Avaliação (observações)	Muito Interesse	Interesse	Pouco Interesse
Manipulação de materiais de pintura- pincéis, esponja (fatos em cartão e fantochees)	X Extremamente cuidadosa na pintura para não passar os limites dos cenários e dos fantoches		
Manipulação da tesoura (recorte das produções para os cartazes, materiais dos fatos e da construção dos fantochees)	X Recorta com bastante perícia, acompanhando o contorno		
Criação de objetos tridimensionais (fatos e fantoches)	X Muito criativa, repara em pormenores		
Valorização das produções individuais e em grupo (cartaz dos projetos, fatos das árvores e fantochees)	X Faz questão de mostrar as suas produções e as do grupo, evidenciando orgulho no seu trabalho		
Jogo Dramático Avaliação (notas)	Muito Interesse	Interesse	Pouco Interesse
Interação com os outros em situações de faz de conta (fazer de conta que são árvores e personagens dos fantoches)	X Envolve-se bastante e apesar da timidez "exige" aos outros que se concentrem e estejam em silêncio		
Expressar estados de espírito, movimentos da natureza, ações e situações do cotidiano (movimentos das árvores e dos fantoches)	X Expressa-se muito bem em situações de pequeno grupo, embora em grande grupo o faça receosamente		
Reconhecimento da utilização de espaço com funcionalidade cênica	X Na comunicação sabe a posição que deve adotar		
Experimenta objetos associados aos projetos		X Não experimenta no imediato os objetos, prefere observar primeiro	
Comunica de forma verbal (voz alta) ou não verbal.		X Comunica na oralidade em voz baixa devido à timidez e ao medo de falhar, contudo acompanha com movimentos a representação	

No decorrer dos projetos desenvolvidos, através de uma observação constante, pude constatar que ambos participantes, envolviam-se com bastante interesse nas atividades desenvolvidas, apesar de a grelha ser baseada nos subdomínios da investigação, os projetos também abordaram outras áreas e domínios. Neste sentido, compete-me falar do interesse de cada criança, fazendo outras observações que também achei pertinentes, mediante os objetivos previamente definidos.

No que diz respeito ao subdomínio das *Artes Visuais*, defini como critérios para avaliar as crianças – Manipulação de materiais de pintura nos projetos – isto é, a forma como as crianças utilizam o pincel, a esponja na pintura dos fatos de árvore e fantoches.

A criança D.B. demonstrou muito interesse revelando pela concentração. Já a criança J.M. demonstra um cuidado imenso na pintura, sendo minuciosa para não passar os limites dos cenários e dos fantoches. Desta forma, consigo perceber que o objetivo *Cuidar dos objetos/materiais das produções (trabalhos e projetos) individuais e de grupo* foi alcançado.

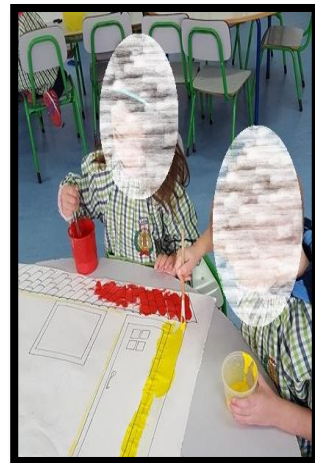


Figura 38-D.B. e J.M. pintar com concentração

Através dos dois projetos verifiquei que as crianças alcançaram o objetivo pretendido, cada uma no seu ritmo e da melhor forma que conseguiu, em concordância com a informação apresento um registo fotográfico das crianças D.B. e J.M. a trabalharem em parceria e que revela o interesse e concentração na manipulação dos materiais e na própria pintura. Ainda ligado ao subdomínio das Artes Visuais denominei como critério avaliativo – *Manipulação da tesoura (recorte das produções para os cartazes, materiais dos fatos e da construção dos fantoches)* – ao definir este critério tive em conta os seguintes objetivos: *Criar a partir de diferentes técnicas (modelagem, recorte, colagem, pintura); Experimentar diferentes materiais; e Desenvolver a manipulação de objetos*. Assim, as crianças revelaram fortes indicadores de que a utilização da tesoura começa a ser um instrumento cada vez mais procurado para a construção de trabalhos quer na construção de cartazes, quer na construção dos fatos das árvores e, por fim, na decoração dos fantoches. Ambas apresentam perícia no recorte, inclusive a criança J.M. tem a preocupação de recortar acompanhando o contorno. Conforme Silva et al. (2016) referem, estas aprendizagens são observadas quando a criança “Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens, modelagem, etc.),

recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas) ” (p.50).



Figura 39-J.M. a recortar pelo contorno



Figura 40-D.B. a recortar concentrado

Em relação ao penúltimo e últimos critérios estabelecidos para avaliação: *Criação de objetos tridimensionais (fatos e fantoches)* e *Valorização das produções individuais e em grupo (cartaz dos projetos, fatos das árvores e fantoches)* analiso-os agora conjuntamente, fazendo uma abordagem comum aos dois projetos. Obtendo resultados idênticos nestes critérios, por parte dos participantes, refiro que ambas crianças mostraram muito interesse. A criança D.B. apresentou sempre uma atitude de grande interesse e sugeriu ideias. No que diz respeito às produções individuais e em grupo, fez questão de mostrar as suas produções e as do grupo quando terminadas e ainda pedia ao grande grupo para não mexerem “Não estraga”. A criança J.M. demonstrou ser muito criativa, dando particularidade a pormenores, fazendo questão de mostrar as suas produções e as do grupo aos restantes, evidenciando orgulho no seu trabalho.

Do mesmo modo que o subdomínio das Artes Visuais foi dividido em critérios, também, o subdomínio do *Jogo Dramático* passou pelo mesmo processo. Irei abordá-los de uma forma geral, indo ao encontro dos critérios estabelecidos, podendo ser consultados nos Quadros 8 e 9. A criança D.B. ao possuir conhecimento sobre os temas, da história, e após a produção dos materiais, fatos de árvore e fantoches, interpreta as suas personagens, manipulando-os, e interage com os restantes colegas, imitando vozes. Expressa interesse e entusiasmo demonstrando-o nos treinos das comunicações e na própria comunicação. A nível do reconhecimento da utilização de espaço como funcionalidade cénica, D.B. sabe que posição deve adotar e quando a sua personagem entra em cena, acompanhando a comunicação verbal num tom de voz alta. Por outro lado, a criança J.M. é uma criança mais tímida em confronto com o grande grupo, embora na relação com os pares ou pequeno grupo se manifesta de forma diferente, pedindo, muitas vezes, nos momentos de projeto para o grupo estar concentrado e

aprender mais sobre as personagens. Na oralidade comunica em tom alto e em grande grupo num tom muito baixo. Na comunicação reconhece o espaço, como funcionalidade cénica, pois percebe quando tem de falar e entrar em cena. Contudo a sua representação é acompanhada com movimentos próprios inerentes à sua personagem. No que alude ao Jogo Dramático e consoante o que as autoras Silva et al. (2016) apontam,

A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem (p.52).

Agora, passo à exposição da análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante, acompanhando a mesma estrutura de análise das entrevistas das crianças, sendo organizada por categorias e subcategorias, posteriormente, interligando ambas.

Resultado da análise de conteúdo da entrevista realizada à Educadora cooperante		
Categorias	Subcategorias	Indicadores da Educadora cooperante (E.C.)
Interdisciplinaridade	Jogo simbólico/ Faz de conta	"(...)daí a nossa área chamar-se faz-de-conta, onde brincamos e podemos ser aquilo que quisermos, é um ponto de partida. Lá podemos deixar as brincadeiras mais complexas e começarmos a tecer histórias com diferentes narrativas" E.C.
	Conhecimento do mundo	"(...)a criança começa a compreender melhor o mundo que a rodeia, começando a desempenhar papéis e fazer de conta que é alguma coisa, alguém, ou que está a fazer alguma coisa. Fazer de conta é mais individual porque a criança começa a construir uma compreensão do mundo e vai processando as experiências pelas quais vai passando. Na nossa sala podemos ser o que quisermos."
	Artes Visuais	"Com a educação artística podemos criar histórias através de desenhos e quadros, através da dança, com música, é uma forma de conseguir expressar o que pretendemos, de forma clara." E.C.
	Comunicação	"(...)é uma maneira de as crianças pensarem, comprovarem, refletirem, experimentarem e criarem" E.C.
Jogo dramático	Representação	"(...)é a representação de diferentes papéis onde as crianças desenvolvem um conjunto de ações e vão criando um "enredo" ou narrativa, que vai sendo construído e desenvolvido de forma livre, pelas crianças." E.C.
	Recursos materiais	"Quando damos oportunidade ao grupo de experimentar o jogo dramático através de diferentes formas: sombras chinesas, construção de fantoches por eles próprios para uma história inventada ou conhecida deles, através do flanelógrafo, ou até mesmo na construção de fatos e necessários acessórios para desempenharem os papéis e ações necessárias. (...) Ao permitirmos que as crianças usem materiais recicláveis, estamos a potenciar a imaginação da criança, e a permitir que ela com um objeto que anteriormente servia para algo, possa transformar e criar algo novo" E.C.

Atendendo às respostas dadas pelas crianças e comparando-as com as respostas da educadora, em relação à primeira subcategoria *Jogo simbólico/faz-de-conta*. As crianças inicialmente associam o Jogo simbólico/faz de conta unicamente à área do faz de conta, posteriormente, no desenvolvimento dos projetos, mudam a resposta e comprovam que é possível expandir a ação Fazer de conta para outros momentos do dia-a-dia, nomeadamente na comunicação de projetos, tal como a educadora cooperante referiu na entrevista “Daí a nossa área chamar-se faz-de-conta, onde brincamos e podemos ser aquilo que quisermos, é um ponto de partida. Lá podemos deixar as brincadeiras mais complexas e começarmos a tecer histórias com diferentes narrativas.”

Relativamente à subcategoria *Conhecimento do mundo*, as crianças responderam perante as aprendizagens mais significativas para elas, isto é, aprendizagens que testaram a capacidade de se envolverem em projetos, do conteúdo que retiraram para a construção de conhecimentos, a exemplo disso e lembrando, a criança D.B. “Foi fazer de árvore permanente [permanente]!”, evidenciando a aprendizagem de conceitos ligados a fenómenos naturais, ao conhecimento do mundo que a rodeia. Corroborando com a resposta da educadora “ (...) a criança comece a compreender melhor o mundo que a rodeia, começando a desempenhar papéis e fazer de conta que é alguma coisa, alguém, ou que está a fazer alguma coisa. Fazer de conta é mais individual porque a criança começa a construir uma compreensão do mundo e vai processando as experiências pelas quais vai passando. Na nossa sala podemos ser o que quisermos.”

A subcategoria *Artes Visuais*, associada à multiplicidade de materiais, instrumentos e técnicas referidas inicialmente pela voz das crianças, é entendida posteriormente com a importância de recorrer às mesmas para a produção de projetos. Também a educadora cooperante responde “Com a educação artística podemos criar histórias através de desenhos e quadros, através da dança, com música, é uma forma de conseguir expressar o que pretendemos, de forma clara. “ Educadora Cooperante. Esta ideia é ainda defendida pelas autoras Silva et al. (2016),

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (...)” (p.49).

A última subcategoria da *Interdisciplinaridade*, denominada *Comunicação*, interpretada pelas crianças, como a forma de comunicarem para o grande grupo, isto é

através das representações de Jogo Dramático (como se fossem árvores e como se fossem a Carochinha, João Ratão e Lobo) vai ao encontro da resposta da educadora cooperante “(...)é uma maneira de as crianças pensarem, comprovarem, refletirem, experimentarem e criarem” Educadora Cooperante. Constatando os dados recolhidos com as autoras Silva et al. (2016) “O recurso a diversas formas de expressão e comunicação progressivamente mais complexas, permite uma continuidade e inter-relação entre o jogo dramático de iniciativa da criança e formas de representação intencionais propostas pelo/a educador/a ou pelas crianças” (p.52).

Na primeira categoria do Jogo Dramático – *Representação* – Transcrevendo a voz da educadora cooperante “(...) é a representação de diferentes papéis onde as crianças desenvolvem um conjunto de ações e vão criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo construído e desenvolvido de forma livre, pelas crianças.” E.C. A criança J.M. refere “Na Carochinha tínhamos a história. (...)Com um teatro (...) De fastoches [fantoques]!” e a criança D.B. “Apresentámos história di [de] Carochinha. Eu fiz lobo mau e rato.”. Ambas adquiriram a capacidade de distinção entre a representação simbólica e a expressão dramática, na qual se apropriaram progressivamente de elementos da linguagem teatral, seguindo uma estrutura narrativa, neste caso a história da Carochinha.

Na subcategoria *Recursos Materiais* a educadora cooperante salienta a importância dos recursos para o Jogo Dramático, na medida que sem eles quer sejam um material estruturado ou não, ou posteriormente construído, são imprescindíveis à comunicação do Jogo dramático. Como se pode ver no seguinte extrato da entrevista “Quando damos oportunidade ao grupo de experimentar o jogo dramático através de diferentes formas: sombras chinesas, construção de fantoches por eles próprios para uma história inventada ou conhecida deles, através do flanelógrafo, ou até mesmo na construção de fatos e necessários acessórios para desempenharem os papéis e ações necessárias. (...) Ao permitirmos que as crianças usem materiais recicláveis, estamos a potenciar a imaginação da criança, e a permitir que ela com um objeto que anteriormente servia para algo, possa transformar e criar algo novo” Também, as crianças reconheceram que sem o cartão, sem a colher de pau e respetivas construções e decorações, os materiais não resultariam na produção final de fato de árvore e de fantoches, um seria material de desperdício (cartão) e outro um objeto do dia-a-dia na cozinha. Silva et al. (2016) aludem à utilização de recursos,

A disponibilização de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança. Podem

ainda utilizar-se outros recursos, tais como, como o teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas), teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias), teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função) (p.52).

Efetivamente ao chegar a esta fase da investigação, em que pude constatar factos através da recolha a análise dos dados, consubstancio respostas chegando a conclusões.

7. Conclusões

Chegando a este ponto do presente relatório e fazendo uma retrospectiva a todo o processo da investigação, é essencial refletir sobre os objetivos gerais e questão problema.

Neste sentido, a questão problema identificada denominava-se “Como é que a adoção de Metodologia de Trabalho por Projeto associada às Artes Visuais pode desenvolver as concepções das crianças relativamente ao Jogo Dramático?” Assim, relativamente à estratégia utilizada, os resultados desta investigação mostram que na realização da 1ª entrevista, após a comunicação do primeiro projeto “Outono”, as crianças apresentaram concepções básicas acerca da ação “Fazer de conta”, isto é, associavam apenas a ação que desempenhavam na área da sala. Posteriormente, com o desenvolvimento do segundo projeto “Carochinha”, já revelaram indicadores que evidenciaram que o “Fazer de conta” pode-se expandir a outras situações, e que, sem o recurso às Artes Visuais, não é possível assumirem os objetos ou papéis desejados para a sua representação. Se por um lado a educadora cooperante, achava que o grupo era desafiante pois começavam na área do faz de conta mas, tinham dificuldade em expandir-se a um jogo dramático, neste momento, percebemos que as concepções primárias das crianças passaram agora a aprendizagens significativas.

Evidentemente que os dois projetos desenvolvidos serviram de “âncora” para obter os resultados a que se propunha a investigação e que a interdisciplinaridade ligada a eles revelou que as capacidades expressivas e criativas das crianças, estando associadas a produções plásticas e a experiências de Jogo Dramático no dia-a-dia no Jardim de Infância, desencadeiam a aquisição de aprendizagens anteriormente desconhecidas. Nas crianças, em idade do Jardim de infância, é frequente a recorrência a esta forma de jogo e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções.

A interdisciplinaridade na criação de projetos, surge enquanto estratégia na promoção de aprendizagens significativas, no sentido de desenvolver competências essenciais para a estruturação de um pensamento cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia. Segundo Katz (2004), o trabalho de projeto tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata. Segundo Roldão, 2004, citado por Vasconcelos, 2006, afirma que o conhecimento se constrói a partir de abordagens

holísticas. A necessidade analítica emerge à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo. As disciplinas não são mais do que “novas lentes de análise” (Roldão, 2004, p.67)

Em suma, ressalvo agora referindo numa abordagem geral que, sem a experiência nenhuma aprendizagem seria possível e ainda às planificações e respetivas reflexões formaram um alicerce importante na formação. A indagação constante sobre as dificuldades com que me debatia e a forma positiva de ultrapassar as mesmas, permitiram-me superar com maior habilidade para as competências que pretendia adquirir ao longo do mestrado, bem como as unidades curriculares que auxiliaram no encontro de saberes profissionais e pessoais. Inicialmente senti alguma dificuldade em encaminhar o meu trajeto investigativo, pois há imensas questões que também carecem atenção, como primeiramente conhecer o grupo, saber as suas preferências, as áreas de interesse, se há cooperação entre pares, se respeitam as regras sociais e se todas estas questões funcionam numa dinâmica favorável à evolução do grupo.

Não há dúvida que, para o crescimento da formação em educação, a aprendizagem não surge sozinha, emerge de atitudes reflexivas, de uma prática em parceria com a equipa educativa, como a educadora cooperante, o grupo de crianças que, de alguma forma, intervêm nas aprendizagens e nas experiências vivências, que para mim, simbolizam grande significado como futura profissional. A importância de termos alguém que nos oriente e que esteja ao nosso lado durante todo o processo de crescimento durante a prática, faz emergir uma reflexão sobre como queremos ser enquanto educadoras no futuro. A oportunidade que tive em poder ser orientada pela educadora cooperante de PES III, permitiu-me perceber um caminho em conjunto para um objetivo idêntico em que as partilhas são mais próximas, tornando-me capaz para um futuro na área da Educação.

8. Referências Bibliográficas

- Allen, A. (2000). Children between public and private worlds: The Kindergarten and public policy in Germany. In R. Wollon (Ed.), *Kindergatens e cultures: The global diffusion of an idea*. New Haven: Yale University Press.
- Bogdan, R., & Biklen C. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*: Porto Editora.
- Berthold M. (2010). *Historia Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Cordeiro, M. (2015). *Crianças e famílias num Portugal em mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Costa, I. & Baganha, F. (1991). *O fantoche que ajuda a crescer*. Lisboa. Asa.
- Cezar-Ferreira, V. (2004). *Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica*. São Paulo: Método.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Folque, M. A., (2010) *Aprender a aprender na educação pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (Org). (2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D., ... & Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela - Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 40, 5 – 12.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem Por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projeto I – Aprender por Projetos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, C., & Lopes, A. (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Lisboa: Edições ASA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. C. (2005). *A Expressão Dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreira, A. (1993). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1, 27 – 30.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 39 – 46.
- Niza, S., (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projetos. *Escola Moderna*, 6, 5 – 14.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (coord.), Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2000). *Educação pela Arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. Música e Artes Plásticas – 3º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Motos, T. (1999). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Troconis, G. (1990). *La evaluación del niño preescolar*. Caracas: Ofinapro.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2006). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I*, 8 – 20.
- Zabalza. (1998). *Os Dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade- Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

9. Apêndices

Apêndice A- Autorização Encarregados de Educação

AUTORIZAÇÃO

No âmbito do estágio que estou a realizar na sala 3 no ano letivo 2017/2018, venho por este meio **pedir a vossa autorização para gravação digital** (fotografias, vídeos ou áudios) para qualquer meio de comunicação para fins de formação, pesquisa e investigação, e posterior divulgação de conhecimento científico. **Salvaguardado sempre a proteção da identidade das vossas crianças.**

Atenciosamente,

Leila Ramos

NOMES	AUTORIZO	NÃO AUTORIZO	ASSINATURA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO
[Redacted]	X	X	Ana Lúcia Paes
[Redacted]	X		Marcos Antônio
[Redacted]	X		Charles Unistivo
[Redacted]	Sim		[Signature]
[Redacted]	Sim		[Signature]
[Redacted]	Sim		Begus
[Redacted]	Sim		[Signature]
[Redacted]	Sim		João Vitor
[Redacted]	X		[Signature]
[Redacted]	Sim		Sandro
[Redacted]	Sim		José Lopes Dias
[Redacted]	Sim		[Signature]
[Redacted]	Sim		Helene Rose
[Redacted]	Sim		[Signature]
[Redacted]	Sim		Sara
[Redacted]	Rubem		Rubem
[Redacted]	X		[Signature]
[Redacted]	X		Andréia Nunes
[Redacted]	[Signature]		[Signature]
[Redacted]	X		Antônio Sabre
[Redacted]	X		Patrícia Gomes
[Redacted]	X		[Signature]
[Redacted]	X		Silvana Soares
[Redacted]	X		Cláudia Brito

Apêndice B-Planificação Projeto Outono

Planificação “Projeto Outono”							
Áreas	Finalidades/Objetivos expressivos	Atividades/Procedimento	Tempo	Recursos			Avaliação
				Humanos	Materiais	Espaço	
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> -Despertar curiosidade e interesse pelo mundo que a rodeia; - Apropriar-se do processo de metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; -Demonstrar capacidade de observação e atenção; -Compreender e identificar características distintas; -Apropriar-se de conceitos científicos 	<ul style="list-style-type: none"> -Apanhar folhas do outono; -Reunir com o grupo, perguntando o que já sabem sobre o outono e as árvores; -Visionamento de um curto filme sobre a temática; -Leitura de documentação científica para o grupo e recolha da informação sobre o tema “Porque caem as folhas?” (as crianças têm de dizer o que percebem da informação lida e fazer uma síntese para eu registar); -Observação natural do fenómeno no recreio “Porque caem as folhas”, pois existia os dois tipos de árvores, caduca e permanente; -Experiência com terra, copos, água (para explicar a razão pela qual caem as folhas das árvores) -Explicação da existência da constituição da árvore (raiz, tronco, ramos, folhas) e árvores que as folhas caem (árvores de folha caduca) e árvores que as folhas não caem (árvore de folha permanente); 	Duas semanas de estágio (total 5/6 dias) nos momentos direcionados para trabalho em projetos	<ul style="list-style-type: none"> -4 crianças do grupo de projeto -Estagiária; 	<ul style="list-style-type: none"> -Livros sobre o tema; -Copos de plástico; -Água; -Terra; -Congelador 	<ul style="list-style-type: none"> -Rua; -Sala de atividades; -Recreio; -Biblioteca da Instituição; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Participante; - Registos de ocorrências (notas de campo); - Gravações áudio; -Registo fotográfico; - Grau de envolvimento das crianças em todo o projeto; -Entrevista às crianças;

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	<p><u>Domínio da Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar orientações temporais: antes e depois; -Classificar e agrupar segundo o critério cor 	<p>As crianças descrevem o que acontece às árvores “As árvores antes tinham folhas e agora já não têm”</p> <ul style="list-style-type: none"> -Após a recolha de folhas na rua, dividir por cores e agrupá-las na cartolina da cor respetiva 			<ul style="list-style-type: none"> -Cartolinas de cores (castanha, vermelha, amarela e verde) -Folhas das árvores; 		
	<p><u>Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de construir frases corretas; -Observar e descrever imagens; -Desenvolver a linguagem oral como meio de expressão e comunicação; -Ampliar a área vocabular; -Organizar sequencialmente a informação do processo da queda das folhas como se fosse uma história; -Expressar-se oralmente em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> -Ao responderem às questões do projeto, sobre o que acontece às árvores no outono e em relação à experiência dos copos com a terra; -Construção do cartaz; -Introdução de conceitos de árvore de folha caduca e árvore de folha permanente -Comunicação do projeto como se fosse uma história, as crianças devem utilizar um registo vocal diferente para expressar a situação; 			<ul style="list-style-type: none"> -Cartolina castanha e amarela; -Canetas de feltro; 		

	<p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p>-Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>-Utilizar diferentes materiais;</p> <p>-Utilizar diferentes técnicas de expressão;</p> <p>-Explorar e descobrir as diferentes possibilidades dos materiais;</p> <p>-Representar graficamente situações;</p> <p>-Subdomínio do Jogo dramático/teatro</p> <p>-Expressar de forma espontânea situações;</p> <p>-Criar situações de comunicação verbal e não-verbal</p> <p>-Utilizar vários recursos e materiais;</p> <p>-Dramatizar;</p>	<p>-Construção de árvores em 3D;</p> <p>-Construção de árvores com rolos de papel;</p> <p>-Construção do cartaz;</p> <p>-Pintura de desenhos a ilustrar as situações (árvore de folha caduca e de folha permanente);</p> <p>-Comunicação do projeto</p>			<p>-Cartão prensado;</p> <p>-Trapilho;</p> <p>-Folhas de árvores;</p> <p>-Tintas aquosas de várias cores;</p> <p>-Pincéis;</p> <p>-Tesouras;</p> <p>-Colas (líquidas e de batom);</p> <p>-Canetas de feltro;</p> <p>-Rolos de papel de cozinha;</p>		
--	--	---	--	--	---	--	--

<p>ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperar com os outros em projetos comuns; -Promover o diálogo entre o grupo; -Estimular a criança a ser responsável nas tarefas; -Promover a autonomia e a autoestima; -Promover as regras de convivência; -Ter espírito crítico e ser capaz de interiorizar valores morais, cívicos e estéticos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento de todo o projeto; 				
---	--	---	--	--	--	--

Apêndice C- Planificação Projeto Carochinha

Planificação “Projeto Carochinha”							
Áreas	Finalidades	Atividades/Procedimento	Tempo	Recursos			Avaliação
				Humanos	Materiais	Espaço	
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	-Introdução ao mundo tecnológico;	-Visionamento do filme da história no computador;	Duas semanas de estágio (total 7/8 dias) nos momentos direcionados para trabalho em projetos	-6 crianças do grupo de projeto;	-Computador;	-Sala de atividades; -Biblioteca da Instituição;	- Observação Participante;
	-Despertar curiosidade e interesse pelo mundo que a rodeia;	-Leitura de informação sobre os animais da história;		-Estagiária;	-Livros sobre o tema;		- Registos de ocorrências (notas de campo);
	-Compreender e identificar características distintas;	-Leitura de imagens dos animais da história;			-		- Gravações áudio;
	-Apropriar-se de conceitos científicos;	-Ao observar os animais, as crianças identificam qual o revestimento do corpo de cada um (penas e de pelos);					-Registo fotográfico; -Grau de envolvimento das crianças em todo o projeto; -Entrevista às crianças;

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	<p><u>Domínio da Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Explorar noções de medida; -Ser capaz de efetuar contagens; -Ser capaz de agrupar segundo critérios definidos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação das imagens dos animais e identificação do animal maior e do animal menor da história; - Ao identificar os nomes dos animais, será feita a contagem do número de letras de cada um, agrupando posteriormente os nomes, segundo o mesmo número 			<ul style="list-style-type: none"> -Tampa de garrafa de água (para fazer o contorno circular para cada letra) 		
	<p><u>Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de construir frases completas; -Observar e descrever imagens; -Ampliar a área vocabular; -Registrar nomes segundo as regras convencionais da escrita -Desenvolver a linguagem oral como meio de expressão e comunicação; -Expressar-se oralmente em grupo; <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconto da história; -Ao observar as várias cenas da história as crianças deverão descrever quanto ao espaço e às personagens; -Copiar os nomes dos animais, ao olharem para o meu registo; -Comunicação do projeto 			<ul style="list-style-type: none"> -Cartolinas e canetas de feltro 		

	<p>-Subdomínio das Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar diferentes técnicas de expressão; -Explorar e descobrir as diferentes possibilidades dos materiais; -Desenvolver a capacidade pintura, recorte e modelagem <p>-Subdomínio do Jogo dramático/teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer características do jogo dramático; -Expressar de forma espontânea situações; -Dramatizar através de situações de comunicação verbal e não-verbal <p><u>Subdomínio da música</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Cantar canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica; 	<ul style="list-style-type: none"> -Construção do cartaz, fantoches e dos cenários) -Construção de fantoches com colheres de pau; - Construção de fantoches e pintura de cenários; <ul style="list-style-type: none"> -Ao terem conhecimento da história, reconhecem que para apresentarem têm de seguir uma narrativa, identificar as personagens, os cenários; -Comunicação do projeto (ao contarem a história recorrendo aos fantoches, acabam também por fazer gestos com os animais) <ul style="list-style-type: none"> -Ao possuírem conhecimento da história, todas as crianças têm de cantar em conjunto “Quem quer, quem quer, casar com a Carochinha que é muito rica, além de ser bonitinha”; 			<ul style="list-style-type: none"> -Cartão prensado; -Colheres de pau de cozinha; -Tintas aquosas de várias cores; -Pincéis; -Tesouras; -Colas (líquidas e de batom); -Canetas de feltro; 		
--	---	--	--	--	--	--	--

<p>ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperar com os outros em projetos comuns; -Promover o diálogo entre o grupo; -Entender as regras de convivência; -Estimular a responsabilidade nas tarefas; -Promover a autonomia e a autoestima; -Ter espírito crítico e ser capaz de interiorizar valores morais, cívicos e estéticos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Organização do grupo (escolha de elementos de trabalho para o projeto); -As opiniões do grupo serão registadas e debatidas por todos; -Ao elegerem as personagens e os cenários; -No desenvolvimento do trabalho as crianças, deverão conseguir trabalhar sozinhas em determinadas tarefas (como pintar, recortar, colar...); -No final do projeto as crianças, deverão ter alguma consciência do que correu bem e do que poderia correr melhor). 				
---	---	--	--	--	--	--

Apêndice D- Guião de entrevista às crianças

Guião de entrevista às crianças

Para a realização desta entrevista foi necessário delinear um guião de natureza flexível, no qual foram elaboradas questões orientadoras, tendo em vista a obtenção de respostas que nos permitissem alcançar o objetivo definido para a mesma. Note-se que a entrevista foi realizada no corredor da escola, onde estavam as exposições dos projetos Outono e Carochinha.

Data: novembro de 2017 e janeiro de 2018 **Duração:** aproximadamente 10 minutos

Entrevistados: Participantes (duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino)

Objetivos: Recolher dados das concepções das crianças (quando trabalham MTP) acerca das Artes Visuais e do Jogo Dramático

Blocos	Objetivos	Guia de questões
Bloco I Relação entre entrevistador e entrevistado Informação acerca do conteúdo da entrevista	- Criar um ambiente de empatia e confiança com o entrevistado - Informar o entrevistado acerca do conteúdo da entrevista	- Preciso que me respondas a algumas perguntas sobre o nosso projeto, para a minha escola pode ser? -Importas que grave a nossa conversa no telefone?
Bloco II Relação entre o que o entrevistado pensa sobre o faz de conta e o jogo dramático	-Relacionar a ação da área do faz de conta com o que acontece no jogo dramático	1.O que é fazer de conta? 2.Será que fazer de conta como fazem na área do faz de conta é o mesmo que fizemos no projeto?
Bloco III Relacionar as artes visuais com o jogo dramático	- Perceber se as crianças entrevistadas, entendem ou não, que ao não utilizarmos recursos materiais das artes visuais, o restante grupo perceberá o que representam	3.Achas que se não pintássemos, não colássemos, não utilizássemos estes materiais que o grupo ia perceber o que vocês estavam a representar?
Bloco IV Relação de projeto com a comunicação ao grande grupo	-Ter noção que os projetos também podem ser comunicados de diferentes formas (jogo dramático)	4. Como é que apresentámos o projeto? 5. Os fatos serviram para quê?
Bloco V Perspetiva das Artes Visuais	-Associar as diferentes técnicas necessárias das artes visuais para o jogo dramático	6. O que é pintar? 7. O que é construir?
Bloco VI. Conclusão da entrevista e agradecimentos	- Acrescentar algo pertinente para a entrevista	- Obrigada por teres respondido a estas perguntas que também são para o meu trabalho da minha escola

Apêndice E- Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Guião de entrevista à Educadora Cooperante

Para a realização desta entrevista foi necessário delinear um guião, no qual foram elaboradas algumas questões orientadoras, tendo em vista a obtenção de respostas que nos permitissem alcançar o objetivo definido para a mesma. A entrevista foi realizada na sala, enquanto as crianças repousavam.

Data: janeiro de 2018

Duração: aproximadamente 15 minutos

Entrevistado: Educadora Cooperante

Objetivo: Recolher informações sobre a importância da conciliação das Artes Visuais e do Jogo Dramático na sala de Jardim de Infância

Blocos	Objetivos	Guia de questões
<u>Bloco I</u> Informação sobre a educadora	-Recolher dados sobre os anos de serviço e experiência profissional da educadora	Quantos anos tem de serviço? Qual o tempo de serviço neste jardim-de-infância?
<u>Bloco II</u> A importância do faz de conta e do jogo dramático	-Recolher dados sobre a importância do faz de conta e do jogo dramático	Como educadora considera a importância do faz de conta e do jogo dramático?
<u>Bloco III</u> Potenciais do Faz de Conta e do Jogo Dramático	-Recolher dados sobre as potencialidades	Quais as potencialidades do faz de conta e do jogo dramático?
<u>Bloco IV</u> Promoção das Artes Visuais com o Jogo Dramático	-Recolher dados sobre as Artes Visuais em conjunto com o Jogo Dramático	O que na sua opinião promove as Artes Visuais com o Jogo Dramático? Qual o potencial da criatividade entre as Artes Visuais e o Jogo Dramático?
<u>Bloco V</u> Material Reciclável	-Recolher dados sobre a utilização de materiais recicláveis	Qual a sua opinião relativamente à utilização de matéria reciclável?

Apêndice F- 1ª Entrevista à criança D.B.

1ª Entrevista	
Data: 9 de novembro de 2017 (após a comunicação do projeto “Outono”)	
Participante: Criança D.B., sexo masculino, com quatro anos de idade, apresentava sinais de calma e tranquilidade a responder. Por vezes não responde devido a ser uma criança Bilingue, por vezes não se consegue explicar nas palavras certas, não porque não saiba.	
Nota: A entrevista foi realizada no local da exposição, em frente ao projeto	
1º Projeto “Outono”	
1. Preciso que me respondas a algumas perguntas sobre o nosso projeto, para a minha escola pode ser?	
D.B.Xim podes!	
2. Importas que grave a nossa conversa no telefone?	
D.B. :- Vais tirar fotografia?	
Estagiária: -Não, vou gravar a tua voz a responder às minha perguntas, pode ser?	
D.B.:- Xim!!!!	
3. O que é fazer de conta?	
D.B.:- Não sabe	
Estagiária: -Sabes sabes D.B., pensa bem! O que é que é o faz de conta?	
D.B.:- É brincar no faz de conta!	
Estagiária: - Então o faz de conta é o mesmo que fizemos no projeto?	
D.B.:- Não	
Estagiária: - Quando fizeram de árvores foi para quê?	
D.B.:- Foi fazer de árvore pernamente!	
4. Será que fazer de conta como fazem na área do faz de conta é o mesmo que fizemos no projeto?	
D.B.:- Não sabe.	
5. Achas que se não pintássemos, não colássemos, não utilizássemos estes materiais que o grupo ia perceber o que vocês estavam a representar?	
D.B.:- Não me lembra!	
Estagiária: -Lembras-te sim, pensa...olha lá para as nossas árvores, se nós não tivéssemos pintado o cartão e colado as folhas, iam perceber que vocês eram árvores?	
D.B.:- Não!	
Estagiária: -Porquê?	
D.B.:- Axim só cartão.	
6. Como é que apresentámos o projeto?	
D.B.:- Com as árvores com as folhas.	
7. Os fatos serviram para quê?	
D.B.:- Eu mascarou porque é que as folhas caem, para fazer de árvore!	
8. O que é pintar?	
D.B.:- É pintar com as mãos, com os pincéis e mais a esponja!	
9. O que é construir?	
D.B.:- É fazer a árvore	

Apêndice G- 1ª Entrevista à criança J.M.

1ª Entrevista	
Data: 9 de novembro de 2017 (após a comunicação do projeto “Outono”)	
Participante: Criança J.M. (sexo feminino), com quatro anos de idade. A criança estava extremamente ansiosa pois todos assuntos que lhe aparentam ser sérios adota uma atitude contida. Ao perguntar se poderia gravar a nossa conversa, a criança concordou mas mantinha-se inibida com a presença do telemóvel ao gravar a nossa conversa. Rapidamente mudei de estratégia e coloquei dentro do diário de bordo para que a criança se abstraísse da presença da gravação do telefone.	
Nota: A entrevista foi realizada no local da exposição, em frente ao projeto	
1º Projeto “Outono”	
1. Preciso que me respondas a algumas perguntas sobre o nosso projeto, para a minha escola pode ser?	
J.M.: Sim!	
2. Importas que grave a nossa conversa no telefone?	
J.M.: Não me importo!	
3. O que é fazer de conta?	
J.M.: - É fazer de mãe, de pai, avós, de mano...é para brincar!	
Estagiária:- E no projeto?	
J.M.: - É para aprender coisas do projeto!	
4. Será que fazer de conta como fazem na área do faz de conta é o mesmo que fizemos no projeto?	
J.M.: -Sim! É.....fazer de conta.	
5. Achas que se não pintássemos, não colássemos, não utilizássemos estes materiais que o grupo ia perceber o que vocês estavam a representar?	
J.M. : -Sim percebia! (neste momento a criança olha para o gravador e inibe-se e não insisto em mais perguntas).	
6. Como é que apresentámos o projeto?	
J.M.: Como se fossemos árvores.	
Estagiária:- Boa Júlia!	
7. Os fatos serviram para quê?	
J.M.: Para fazermos de árvores! Para o faz de conta!	
8. O que é pintar?	
J.M.: - Pintar é nas folhas, nos cartões...	
9. O que é construir?	
J.M. :- É construir os legos e brincar com os carros (associou à área).	

Apêndice H- 2ª Entrevista à criança D.B.

2ª Entrevista
Data: 17 de janeiro de 2018 Participante: Criança D.B. sexo masculino, 4 anos Nota: A entrevista foi realizada no local da exposição, em frente ao projeto
2º Projeto “Carochinha”
1. Preciso que me respondas a algumas perguntas sobre o nosso projeto, para a minha escola poder ser?
D.B.: - Pode ueiua!(Leila)
2. Importas que grave a nossa conversa no telefone?
D.B.: - Não importa!
3. O que é fazer de conta?
D.B.: -Fazer de Carochinha.
4. Será que fazer de conta como fazem na área do faz de conta é o mesmo que fizemos no projeto?
D.B.: - No faz de conta é brincar! Estagiária:-E no projeto o que é que fizemos? D.B.: -Apresentarmos história di Carochinha. Eu fiz lobo mau e rato.
5. Achas que se não pintássemos, não colássemos, não utilizássemos estes materiais que o grupo ia perceber o que vocês estavam a representar?
Estagiária: D.B. se não fizéssemos isto tudo (aponto para os fantoches e fantocheiro) com as colheres de pau, se não fizéssemos os cenários, o grupo ia perceber e os animais que vocês estavam a representar? D.B. ficou a olhar para mim, a pensar... Estagiária:-D.B. se nós utilizássemos as colheres de pau e se puséssemos aqui no fantocheiro, os teus colegas iam perceber qual era o animal? D.B.: - ahhhhhhhhh... Estagiária:- Se não tivéssemos pintado a colher de pau, não colássemos tecidos, lã, nem os olhos, o resto do grupo percebia que tu eras o lobo mau ou o rato? D.B.: - Assim era colher para cozinhar.
6. Como é que apresentámos o projeto?
D.B.: - Com os fantoches. Estagiária:- E mais? D.B.: - Apresentámos com cozinha, casa di carochinha e o caminho da Carochinha e do Rato. Estagiária:- Com os cenários queres tu dizer? D.B.: -Xim. Estagiária:- Boa!!
7. Os fantoches serviram para quê?
D.B.: - Serviram para apresentar projeto di Carochinha! Fizemos teatro como Bela e Monstro!
8. O que é pintar?
D.B.: - Pintar animais de projeto. Estagiária:- E mais? O que pintaram mais? D.B.- ahhhhhhhhhhhhh Estagiária:-Não pintámos a casa di Carochinha?O que pintaste? D.B.: - Isto (aponta para o cenário da casa da Carochinha) Estagiária:- Pintaste a casa da Carochinha e mais nada? D.B.: -Mais caminho.
9. O que é construir?
D.B.: -xão os animais! Estagiária:- Construimos os animais...com o quê? D.B.: - C D.B. com colher de pau. Estagiária:- E mais? D.B.: - Com pelo.

Estagiária:- Com tecido que imita o pelo!

D.B.: - E com os olhos e isto é também tecido feltro! E isto é... (aponta para o fantoche do galo) já não me lembro como chama.

Estagiária:- Penas!

Apêndice I- 2ª Entrevista à criança J.M.

2ª Entrevista	
Data: 17 de janeiro de 2018	
Participante: Criança J.M., sexo feminino, 4 anos	
Nota: A entrevista foi realizada no local da exposição, em frente ao projeto	
2º Projeto “Carochinha”	
1. Preciso que me respondas a algumas perguntas sobre o nosso projeto, para a minha escola pode ser?	
J.M.: Sim!	
2. Importas que grave a nossa conversa no telefone?	
J.M.: Não!	
3. O que é fazer de conta?	
J.M.: É fazer de conta que sou a Carochinha! E no projeto do Outono, fiz de conta que era uma árvore!	
4. Será que fazer de conta como fazem na área do faz de conta é o mesmo que fizemos no projeto?	
J.M.: Na Carochinha tínhamos a história.	
5. Achas que se não pintássemos, não colássemos, não utilizássemos estes materiais que o grupo ia perceber o que vocês estavam a representar?	
J.M.: Iam!!!	
Estagiária:- Oh J.M. olha para a colher de pau, achas que se eu pusesse a colher de pau aqui atrás do fantocheiro (coloco a colher de pau atrás do fantocheiro, na janela da casa da carochinha) os teus colegas iam perceber o que tu estavas a representar, tens a certeza?	
J.M.: Não, nós colámos as coisas para parecer a Carochinha.	
Estagiária:- Boa! Então quer dizer que percebeste que se não pintássemos a colher de pau, se não colássemos os olhos, se não fizéssemos o vestido da Carochinha, o grupo não ia perceber quem tu eras na história.	
J.M.: Sim eles não percebiam, porque era a colher de pau sem nada!	
6. Como é que apresentámos o projeto?	
J.M.: Com um teatro.	
Estagiária:- um teatro de quê?	
J.M.: De fastoches!(fantoques)	
Estagiária:- e este móvel que utilizámos para apresentar? (aponte para o fantocheiro)	
J.M.: Fantocheiro!	
7. Os fantoches serviram para quê?	
J.M.: Apresentámos o projeto com os fantoches da Carochinha!	
8. O que é pintar?	
J.M.: É pintar os fantoches, os cenários...	
9. O que é construir?	
J.M.: É construir os fastoches (fantoques) para explicar o projeto.	

Apêndice J- Entrevista à Educadora Cooperante

Entrevista
Data: janeiro de 2018
Entrevistado: Educadora cooperante
Nota: A entrevista foi realizada na sala, enquanto as crianças repousavam.
A relação das artes visuais e o jogo dramático
1. Quantos anos tem de serviço?
Oito anos
2. Trabalha há quantos anos nesta instituição
Também oito anos, comecei a trabalhar nesta instituição logo como educadora.
3. Bem então vou fazer-lhe algumas perguntas para a minha investigação, pode ser?
Ok.
4. Como educadora considera a importância do faz de conta e do jogo dramático?
Sim. Procuo promover na sala momentos em grupo ou individuais que permitam às crianças entrar num jogo simbólico cada vez mais complexo. Para que seja possível o jogo dramático. Este grupo é mais desafiante neste aspeto, por termos crianças que começam no faz de conta, mas têm dificuldade em expandir-se a um jogo dramático. Daí a nossa área chamar-se faz-de-conta, onde brincamos e podemos ser aquilo que quisermos, é um ponto de partida. Lá podemos deixar as brincadeiras mais complexas e começarmos a tecer histórias com diferentes narrativas.
5. Quais as potencialidades do faz de conta e do jogo dramático?
O faz de conta permite que a criança comece a compreender melhor o mundo que a rodeia, começando a desempenhar papeis e fazer de conta que é alguma coisa, alguém, ou que está a fazer alguma coisa. Fazer de conta é mais individual porque a criança começa a construir uma compreensão do mundo e vai processando as experiências pelas quais vai passando. Na nossa sala podemos ser o que quisermos. Já o jogo dramático é uma maneira de as crianças pensarem, comprovarem, refletirem, experimentarem e criarem. Eu quero dar oportunidades às minhas crianças para estes momentos. Não vejo o jogo dramático como teatro, porque este tem mais regras e é demasiado ditado pelo adulto, algo que não se procura na educação de infância. Por isso o jogo dramático, como as OCEPE nos dizem é a representação de diferentes papéis onde as crianças desenvolvem um conjunto de ações e vão criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo construído e desenvolvido de forma livre, pelas crianças.
6. O que na sua opinião promove as Artes Visuais com o Jogo Dramático?
Quando damos oportunidade ao grupo de experimentar o jogo dramático através de diferentes formas: sombras chinesas, construção de fantoches por eles próprios para uma história inventada ou conhecida deles, através do flanelógrafo, ou até mesmo na construção de fatos e necessários acessórios para desempenharem os papéis e ações necessárias. Aqui parte muito de nós educadores, estarmos disponíveis e atentos para pudermos ajudar as crianças nestas alturas, em que eles querem saber e fazer mais. Também com as restantes artes podemos estender o jogo dramático. Com a educação artística podemos criar histórias através de desenhos e quadros, através da dança, com música, é uma forma de conseguir expressar o que pretendemos, de forma clara. As possibilidades são imensas e muito interessantes (se para nós, imaginemos para eles!).
7. Qual o potencial da criatividade entre as Artes Visuais e o Jogo Dramático?
Neste grupo é muito importante. É um grupo muito imaturo e as artes visuais potenciam não só o envolvimento das crianças no projeto, na narrativa, como também envolve os espectadores. Ao termos diferentes possibilidades, começamos por lhes dar oportunidade de escolherem, logo aí as ramificações daquilo que pode surgir são imensas. As crianças só podem ser criativas se tiverem oportunidades de escolha. E tudo ganha maior sentido e importância quando a pertença passa para elas. Ao serem ativas na construção o projeto é delas. Depois tudo o que ajude no aumento da imaginação é uma mais-valia. Se for possível caprichar, nas personagens, nos elementos, estes têm maior significado e vão permitir que as crianças se envolvam mais e sejam mais imaginativas. Porque na imaginação as crianças vêm o mundo de maneiras diferentes e de formas significativas, o que as ajuda no seu desenvolvimento.
8. Qual a sua opinião relativamente à utilização de matéria reciclável?
Ao permitirmos que as crianças usem materiais recicláveis, estamos a potenciar a imaginação da criança, e a permitir que ela com um objeto que anteriormente servia para algo, possa transformar e criar algo novo. Sou muito a favor, usar sempre que possível, mesmo nas áreas. No faz-de-conta, com elementos do dia-a-dia, nas construções com rolos de papel para que possam criar túneis, ou rampas ou o que quiserem; no ateliê para poderem contruir e criar o que quiserem. Os materiais recicláveis permitem as crianças maior criatividade e acima de tudo, maior oportunidade de criar. E é disto que o nosso futuro necessita, pessoas com pensamento ativo e inovador. E as crianças são excepcionalmente inovadoras e criativas

